

أساسيات صعوبات التعلم



جمال مثقال مصطفى القاسم



www.darsafa.net

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَقُلْ أَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ ﴾

إِلَىٰ عِلِّيِّ الْعَالَمِينَ وَالتَّائِبِينَ فَتَتَّبَعَكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿١٠﴾

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



mohamed khatab

أساسيات مصوبات التعلم

أساسيات صعوبات التعلم

جمال مشعل القاسم

الطبعة الثالثة

2015 م - 1436 هـ



دار ثقافة النشر والإوزيع



دار صفاء للنشر والتوزيع

رقم التصنيف: 000

امداديات صعوبات التعلم

جمال، مطلق، القاسم

الواصفات: التعليم، الخاص //

رقم الإيداع لدى دار الملكية الوطنية: (1582/9/1999)

رسمك ISBN 978-9657-24-000-8

عمان - شارع الملك حسين

مجمع الفحيص التجاري - تلفاكس - 962 6 461 2190 -

هاتف - 962 6 461 1169 + ص. ب. 922762 عمان - 11192 الأردن

DAR SAFA Publishing - Distributing

Telefax: +962 6 461 2190 - Tel: + 962 6 461 1169

P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan

E-mail:safa@darsafa.net

E-mail:safa@darsafa.info

www.darsafa.net

جميع حقوق الطبع محفوظة

ALL RIGHTS RESERVED

جميع الحقوق محفوظة للنشر. * يسمح بإعادة إصدار الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي من الناشر

All rights Reserved. No part of this book may be reproduced, Stored in a retrieval system, Or transmitted in any form or by any means without prior written permission of the publisher.

الإهداء

إلى روح والدي ووالدتي

إلى زوجتي وأبنائي، الذين هم نور بعصري الذي أبصر فيه جمال هذه الحياة.

وإلى كل الراغبين في الإستزادة في ميدان صعوبات التعلم.

أهدي هذا الكتاب

مقدمة

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد يأتي هذا الجهد المتواضع كمحاولة لتسييط المعلومات الخاصة بصعوبات التعلم، كونه مفهوم حديث نسبياً، وكون صعوبات التعلم بالأصل هو ميدان حديثه وقد حرصت على أن يقيد هذا الكتاب المعلمين في ميدان صعوبات التعلم، وكذلك أن يقيد ذوي الأطفال الذين يعانون من هذه المشكلة.

وقد قسمت هذا الكتاب في أحد عشر وحدة بدأتها بوحدة لتوضيح المفهوم الخاص بصعوبات التعلم وفتحت صعوبات التعلم، وفي الوحدة الثانية حاولت توجيه الأنظار إلى الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم، وفي الوحدة الثالثة تطرقت إلى تشخيص صعوبات التعلم، وأهم الطرق المتبعة في التشخيص، أما في الوحدات الرابعة والخامسة والسادسة والسابعة والثامنة والتاسعة، فقد وضحت أنواع الصعوبات التعلمية سواء كانت لغائية كما في صعوبة الإتيان وصعوبة الذاكرة، وصعوبة الإدراك وصعوبة اللغة الشفهية، أو كانت أكلجية كالصعوبات في تعلم الرياضيات أو القراءة أو الكتابة.

وضحت كذلك تصنيفاتها واقرحت مجموعة إرشادات وتحسين المستوى التعليمي لكل صعوبة على حدى.

أما في الوحدة العاشرة فقد أفردتها للتحديث عن الإستراتيجيات والطرق التي يمكن للمعلمين في ميدان صعوبات التعلم أن يلجأوا إليها في تدريس وتدريب الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وضررت أمثلة توضيحية لبعض الإستراتيجيات.

وفي الوحدة الأخيرة عشر توجهت نحو الأهل بمجموعة إرشادات تفيدهم في

التعامل أطفالهم الذين يعانون من صعوبات التعلم، وقد نهيت الأهل إلى دورهم في التعاون مع المدرسة في حل مشكلة طفلهم.

وختاماً أرجو أن أكون قد وفقت في عملي هذا، وأضفت كتاباً جديداً ليقدم في هذا الميدان.

والله ولي التوفيق

المؤلف

جمال مثقل القاسم

المحتويات

٧	المقدمة
١٣	الوحدة الأولى : مفهوم صعوبات التعلم
١٣	- معنى صعوبات التعلم
١٦	- موقعها بين فئات التربية الخاصة
١٧	- تاريخ الاهتمام بصعوبات التعلم
١٩	- فئات صعوبات التعلم
٢٢	- صعوبات التعلم عند الأطفال
٢٧	الوحدة الثانية : الاتجاهات للنفسرة والعوامل المؤثرة في صعوبات التعلم
٢٧	- الاتجاهات النظرية في تفسير صعوبات التعلم
٣٣	- الدماغ وعلم النفس العصبي
٣٨	- العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم
٤٣	الوحدة الثالثة : تشخيص صعوبات التعلم
٤٣	- الغرض من التشخيص
٤٥	- اتجاهات في التشخيص (التقدير)
٤٦	- خطوات عملية التشخيص (التقدير)
٤٨	- الاختبارات المقننة وغير المقننة
٥٧	الوحدة الرابعة : الصعوبات الخاصة بالإنتماء
٥٧	- تعريف العجز في الإنتماء
٥٩	- تصنيف العجز في الإنتماء
٦٣	- متطلبات الإنتماء الضرورية للتعلم
٦٩	الوحدة الخامسة : الصعوبات الخاصة بالذاكرة
٦٩	- مفهوم الذاكرة ومفهوم التذكر
٧٣	- تصنيفات الذاكرة وأنواعها
٧٦	- إرشادات علاجية لتطوير الذاكرة
٨١	الوحدة السادسة : الصعوبات الخاصة بالإدراك
٨٣	- مفهوم الإدراك والإدراك الحركي
٨٣	- نظريات الإدراك الحركي
٨٤	- أنواع الصعوبات الإدراكية والحركية
٨٨	- نشاطات لتحسين الإدراك الحركي

٩٥	الوحدة السابعة : صعوبات اللغة الشفهية
٩٥	- مفهوم اللغة
٩٧	- مراحل تطور اللغة
١٠١	- تصنيف صعوبات اللغة الشفهية
١٠٣	- إرشادات لمعالجة صعوبات اللغة الشفهية
١٠٧	الوحدة الثامنة : الصعوبات في تعلم الرياضيات
١٠٨	- مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات
١٠٨	- أنواع الأخطاء في تعلم الرياضيات
١١١	- خصائص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات
١١٢	- تشخيص مشكلات تعلم الرياضيات
١١٤	- إستراتيجيات ونشاطات لتدريس الرياضيات
١١٩	الوحدة التاسعة : صعوبات التعلم القرائية والكتابية
١١٩	- مفهوم الصعوبة في القراءة والكتابة
١٢١	- مظاهر الصعوبات القرائية
١٢٤	- مظاهر الصعوبات الكتابية
١٢٦	- إرشادات لتحسين المستوى في القراءة والكتابة
١٣٣	الوحدة العاشرة : استراتيجيات عامة في تدريس فئات صعوبات التعلم
١٣٣	- استراتيجية تحليل المهمات
١٣٧	- استراتيجية تنمية القدرات (تدريب العمليات النفسية)
١٣٨	- الاستراتيجية الإدراكية الحركية
١٣٩	- الاستراتيجية النفس - لغوية
١٤١	- استراتيجية المواد التدريسية
١٤٥	- استراتيجية تدريس (تدريب) الحواس المتعلقة
١٤٥	- استراتيجية التحليل السلوكي التطبيقي
١٥١	الوحدة الحادية عشر : الأسرة وصعوبات التعلم
١٥١	- دور الأسرة في صعوبات التعلم والتعامل معها
١٥٣	- تكيف الوالدين للمشكلة
١٥٤	- إرشاد الوالدين وتدريبهم
١٥٧	- دور الأسرة في تقديم المحللات والنشاطات
١٥٧	- العلاقة بين الأسرة والمدرسة (الوالد والمعلم)

الوحدة الأولى

مفهوم صعوبات التعلم

- معنى صعوبات التعلم.
- موقعها بين فئات التربية الخاصة.
- تاريخ الاهتمام بصعوبات التعلم.
- فئات صعوبات التعلم.
- صعوبات التعلم عند الأطفال والمراهقين.



الوحدة الأولى

مفهوم صعوبات التعلم.

معنى صعوبات التعلم

إن مصطلح ذوي صعوبات التعلم (LEARNING DISABILITY) هو مصطلح جديد حاول العلماء استخدامه قبل (٢٠) عاماً ليوضحوا إعاقة غير واضحة وغير ظاهرة حيث يصف هذا المصطلح مجموعة من الأطفال غير القادرين على مواكبة أقرانهم في التقدم الأكاديمي نظراً لأنهم يعانون من ظواهر متعلقة، مثل قصور في التعبير اللفظي أو النشاط الزائد أو الشرود الذهني وغيرها.

ومنذ عام ١٩٦٣ حاول كثير من العلماء تعريف مصطلح صعوبات التعلم، حيث تنوعت تلك التعريفات بين الشاملة وغير الشاملة وفيما يلي أهم التعريفات المقترحة لذلك المصطلح:

١- تعريف (ميلكل بست) « هي اضطرابات نفسية عصبية في التعلم وتحدث في أي سن، وتنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي، وقد يكون السبب راجعاً إلى الإصابة بالأمراض أو التعرض للحوادث أو لأسباب ثمانية » «أخضر، ٩٣» (ص، ٧٠).

٢- تعريف كيرك « تشير الصعوبة الخاصة بالتعلم إلى تحلف معين أو اضطراب في واحدة أو أكثر من مهارات النطق أو اللغة أو الإدراك أو السلوك أو القراءة أو الحجة أو الكتابة أو الحساب. » «أخضر، ٩٣» (ص، ٧٠).

٣- تعريف ليرنر، ١٩٧٦ والذي يتضمن بعدين رئيسين:

أ- البعد القلبي لتعريف صعوبات التعلم، ويركز هذا التعريف على الأسباب الفسيولوجية الوظيفية والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

ب- البعد التربوي لتعريف صعوبات التعلم والذي يشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة ويصاحب ذلك عجز أكاديمي وبخاصة في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العددية. ولا يكون سبب ذلك العجز الأكاديمي عقلياً أو حسيّاً، كما يشير التعريف التربوي إلى وجود ثبائن في التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد.

٤- تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (NASHC): «إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين تظهر لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة للمتوقعة، وتتمظهر في اضطرابات السمع والتفكير والكلام، والقراءة والتهجئة والحساب، تعود إلى إصابة وظيفية بسيطة في الدماغ، وليس لها علاقة بأية إعاقة من الإعاقات سواء كانت عقلية، سمعية، أو بصرية، أو غيرها» (الروس، ١٩٨٧: ٢٤٧).

٥- تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم (ACLD) (١٩٧٧):

«إن الطفل ذوي صعوبات التعلم يملك قدرات عقلية مناسبة، وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي، إلا أن لديه عتداً عتداً من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل، والعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم» ويتضمن هذا التعريف الأطفال الذين يعانون من خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والذي يؤثر تأثيراً مباشراً على كفاءة التعلم.

٦- تعريف مجلس الأطفال غير العالين (١٩٦٧):

«إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يظهرون قصوراً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تظهر على شكل صعوبات في الاستماع، التفكير، القراءة، الكتابة، التهجئة أو الرياضيات ويعود ذلك إلى إعاقة في الإدراك أو إصابة في المخ أو خلل وظيفي عني بسيط، أو عسر في القراءة أو حصة كلامية ناتجة عن أذى في الدماغ.

وهذا لا يتضمن مشاكل التعلم الناتجة عن إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو تلف من حرمان بيئي».

٧- تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (القانون العام ٩٤/١٤٢) (١٩٧٨):

«إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع والتفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية، ويرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى خلل وظيفي انفعالي البسيط أو إلى عسر القراءة أو حصة الكلام النمائية، ولا يجوز أن تكون صعوبات التعلم هيبة ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عن تخلف عقلي أو عن اضطرابات انفعالية أو عن حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي».

وبعد هذا الاستعراض لأهم التعريفات لمصطلح صعوبات التعلم نجد أن هذه التعريفات قد جمعت خصائص وعناصر اتفق عليها معظم الاختصاصيين العاملين في هذا الميدان وهي:

١- أن يكون لدى الطفل شكل من أشكال الانحراف في القدرات في إطار نموه
الطبيعي

٢- أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن إصابة

٣- أن تكون الصعوبة نفسية أو تعليمية.

٤- أن تكون الصعوبة ذات صفة سلوكية مثل: التلويح، التفكير، تكوين المفاهيم.

ورغم شمولية هذه التعريفات إلا أنها لم تسلم من الانتقادات المنطقية مثل،
غموض بعض العبارات «الإضطرابات النفسية» وكذلك عدم التطرق إلى النظم
العصبية المركزي كإطار مرجعي يؤثر على التوحي الإدراكية الحركية وبالتالي على
المهارات الأكاديمية وكذلك استبعاد الإعاقات الأخرى.

وبسبب الانتقادات السابقة حاول كثير من المهنيين تقديم تعريفات بديلة إلا
أنها مجتموعها لم تحظ بالموافقة والقبول لتصبح تعريفاً رسمياً، لذا فقد استمر العمل
بتعريف الحكومة الإتحادية كتعريف رسمي تعمل به جميع المؤسسات الرسمية في أمريكا
والجمله كثيرة في العالم.

موقع صعوبات التعلم بين ثلاث التربية الخاصة:

لقد كان اهتمام التربية الخاصة حتى وقت قريب نسبياً منصباً على الأطفال
الذين يعانون من مشكلات تعليمية لأسباب تعود إلى الإعاقات بأنواعها ووضعت
لذلك اثنتان برامج لتدريسهم وتعليمهم بعد أن تم وضع التعليمات والقواعد
لتصنيفهم، أما الأطفال الذين لم يتعلموا في المدرسة وليسوا بمكفوفين أو صمماً أو
غيرهم فقد حرموا من تلك البرامج لعدم وضوح مشكلتهم.

وبعد أن تم إعتماد صعوبات التعلم على أنها فئة من ثلاث التربية الخاصة
غير التقليدية بدأ الاهتمام بها ووضع البرامج الخاصة بها والقواعد الخاصة

يصنف الأطفال الذين يعانون منها.

وتجدر الإشارة هنا إلى الاختلاف بين طيف التعلم وصعوبات التعلم حيث أن السمة الرئيسية للأطفال بطيئي التعلم هي انخفاض نسبة الذكاء وتقع ما بين (٧٠-٩٠) علماً أن خصائصهم الجسمية والعقلية والانفعالية تختلف عن خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

تاريخ الاهتمام بصعوبات التعلم:

كما ذكرنا سابقاً بأن ميدان صعوبات التعلم يعتبر ميداناً حديثاً نسبياً ولكن مناهجهم الرئيسة التي يقوم عليها ليست حديثة فقد تعامل معها الانصافيون والثرزيون والأطباء منذ عدة قرون، ويذكر « السرطاوي، السرطاوي، ١٩٩٨ » أن بداية هذا الميدان كانت في إسهامات أخصائي الأعصاب الذين قلعوا بشراة فقدان اللغة عند الكبار الذين يعانون من إصابات مخية، وتبعهم في ذلك علماء النفس العصبي ومن ثم أخصائي العيون الذين ركزوا اهتمامهم على عدم قدرة الأطفال في تطوير اللغة أو القراءة أو التهجئة (ص، ٤٠).

وسوف نتطرق تحت هذا العنوان إلى أهم الإسهامات التي قلعتها علماء الأعصاب، وعلماء نفس الأعصاب في توضيح مشكلة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكذلك إسهاماتهم في تطوير الإجراءات العلاجية المناسبة لهم:

١- إسهامات علم الأعصاب في دراسة العجز اللغوي

إن أول من إهتم بالاضطرابات التعلم هو علم الأعصاب حيث كان يطلب من الأطباء أخصائي الأعصاب أن يقوموا بتشخيص ومعالجة حالات الصعوبة القرائية والكتابة والكلامية الناتجة عن الإصابات المخية.

ويشير (السرطاوي، السرطاوي، ١٩٩٨) إلى أن هناك إسهامات كثيرة لعلماء في

طب الأعصاب مثل (فرانسس جال، ١٨٠٢) الذي حاول تحديد العلاقة بين الإصابات المخية وبين اضطرابات اللغة (الحبسة) وكذلك ما قام به (كارل ويرثكه ١٨٧٢) من تحديد أن منطقة عذقة في الفص الصدفي الأيسر من الدماغ هي المسؤولة عن فهم الألفاظ والأصوات وربطها باللغة المكتوبة.

وكذلك ما أكته (هاكسورث ١٩١٥) على وجود أنواع متعددة من العجز اللغوي والتي تتضمن فقدان القدرة على الكلام والكتابة والقراءة.

٢- إسهامات علماء نفس الأعصاب

يذكر (السرطاوي، السرطاوي، ١٩٩٩)، أنه بعد الحرب العالمية الأولى أُنحى للعالم الإنجليزي (هيري، هيد)، من أكبر المهتمين بوضوح القصور اللغوي - أن يجري دراسات على الجنود الذين فقدوا أجزاء من دماغهم بسبب الحرب حيث توصل إلى أن تلف أي جزء من الدماغ ينتج عنه اضطرابات مختلفة.

ولقد وجد طبيب العيون الإنجليزي (هنشليو) - الذي عمل مع العديد من أطفال المدارس الذين يعانون من صعوبات تعلمية في القراءة - أن عددًا قليلًا جدًا من الأطفال الذين تم تحويلهم إليه بسبب فشلهم في القراءة كانوا يعانون من عجز بصري. وقد استنتج أن سبب ذلك الفشل غير ناتج عن مشكلات بصرية، فيولوجية» (ص ٤٢).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية فقد أسهم (صموئيل أورتسن) في توضيح فكرة إن صعوبات التعلم تُعزى إلى عدم سيطرة أحد شقي الدماغ.

وكما أن العلماء قد أسهموا في توضيح مشكلة الأطفال ذوي صعوبات التعلم فقد أسهموا كذلك في اقتراح وتطوير إجراءات علاجية مناسبة تحت ما يُسمى بالطريقة العلاجية:

والتي كانت تركز على تطوير الحواس وتنميتها ولقد كان من أعلام هذا الاتجاه العالم الفرنسي (أيشلور) والطبيب الفرنسي (إدوارد سيجان) والطبيبة الإيطالية (ماريا منتسوري) والذين ركزوا على أن التربية والمعرفة يتم اكتسابها من خلال الحواس والتي يجب تطويرها وكذلك تطوير الجهاز العصبي المركزي ومعالجة جوانب القصور فيه ولقد اقترحوا مجموعة من البرامج التربوية التي تهدف إلى تطوير الجهاز العصبي والحواس وتطوير قدرات الطفل الذاتية على تمييز الألوان والأشكال والمساحات وكذلك تدريب القدرات السمعية والبصرية والتمييز اللمسي وتمييز الأوزان وتدريب مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والكلام بطرق علاجية كما ويعتبر عالم النفس الفرنسي (ألفرد بينيه) ذا شهرة كبيرة في مجال القياس والتربية العلاجية.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد تم تطوير سلسلة من الإجراءات العلاجية أسهم فيها كثير من العلماء خلال القرن العشرين أهمهم (ألفرد ستراوس، الألفاني الأصل) والتي كان له الفضل الأكبر في بروز ميدان صعوبات التعلم، ولقد قام العالم (كرو كشانك) بالتوسع والإستمرار في العمل الذي قام به (ستراوس) عندما عمل مع الأطفال الذين يعانون من شلل دماغي والذين يعانون من إصابات حادة أما (فروستج وهورن ١٩٦٤) فقد طورا برنامجاً علاجياً صمم خصيصاً لتحسين القدرات البصرية الإدراكية، كما أن (كيفلر ١٩٧٩) قد قام بتطوير (مقياس بورديو) للإدراك بالإضافة إلى تطوير أنشطة علاجية لتقييم ومعالجة صعوبات الإدراك الحركي .

فئات صعوبات التعلم:

يتألف ميدان صعوبات التعلم من حالات متنوعة واسعة من المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوي صعوبات التعلم وقد حثت تعليمات الحكومة الإنجليزية

الأمريكية (القرار الحكومي لعام ١٩٨٧) ثلاثة أنواع رئيسية لتلك المشكلات:

- ١- مشكلات لغوية (التعبير الشفهي والفهم المبني على الإستماع).
 - ٢- مشكلات القراءة والكتابة (التعبير الكتابي ومهارات القراءة).
 - ٣- مشكلات العمليات الريفية (إجراء العمليات الحسابية والإستلال الريفية).
- وفي ضوء ذلك يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين هما:
- المجموعة الأولى: صعوبات التعلم النمائية وهي التي أشير إليها في تعريف الحكومة الإتحادية بالعمليات النفسية الأساسية.

المجموعة الثانية: صعوبات التعلم الأكاديمية، وهي الصعوبات التي يواجهها الأطفال في السنوات الصغرى المختلفة.

أولاً: صعوبات التعلم النمائية:

وهي الإضطراب في الوظائف والمهارات الأولية والتي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية كمهارات الإدراك والذاكرة والتناسق الحركي، وتناسق حركة العين واليد.

إن المهارات السابقة وغيرها من المهارات كالتمييز السمعي والبصري والذاكرة السمعية والبصرية واللغة المناسبة هي مهارات أساسية في تعلم الكتابة والقراءة، والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية، وإن الإضطراب الكبير والواضح في تلك المهارات، وعجز الفرد عن تعويضها من خلال مهارات ووظائف أخرى هو دليل واضح على أن الفرد يعاني من صعوبات تعلم نمائية.

إن من أكثر صعوبات التعلم النمائية شيوعاً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تم حصرها تقع ضمن بعدين، وهما:

أ- الصعوبات النمائية الثانوية: وهي التفكير، واللغة الشفوية.

ب- الصعوبات النمائية الأولية: وهي الانتباه، الذاكرة والإدراك.

وبالنظر المباشر إلى الصعوبات النمائية الأولية، تجدنا عمليات عقلية أساسية وهي كما هو معروف متداخلة ويؤثر بعضها في البعض الآخر ولهذا سميت أولية لأنها ما أصيبت أحدها بالاضطراب فإنها تؤثر في القدرة على التحصيل الأكاديمي للطفل. ولقد سمي التفكير واللغة الشفوية بالصعوبات الثانوية لأنهما يتأثران بشكل مباشر بالصعوبات الأولية.

وفيما يلي توضيح لتلك الصعوبات:

« الانتباه: وهو القدرة على اختيار العوامل (المنبهات) المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المنبهات المماثلة (صعوبة أو لمسية أو بصرية أو الإحساس بالحركة التي يصنفها الكائن الحي في كل وقت).

فحين يحاول الطفل الانتباه والاستجابة لمنبهات كثيرة جداً فإننا نعتبر الطفل مشتتاً ويصعب على الأطفال التعلم إذا لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التي بين أيديهم.

- الذاكرة: وهي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سمعه أو محارسته أو التدريب عليه. فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضعة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة، وإجراء العمليات الحسابية.

- العجز في العمليات الإدراكية . (Perceptual disabilities) وتتضمن إعاقات في التناسق البصري - الحركي والتمييز البصري، والسمعي، واللمس، والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية.

- اضطرابات التفكير (Thinking disorders) وتتألف من مشكلات في العمليات العقلية، تحكمهم المقارنة إجراء العمليات الحسابية والتعقيد والتفويض والاستدلال والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

- اضطرابات اللغة الشفهية (Oral Language Disorders) وترجع إلى الصعوبات التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة- وتكمل اللغة الداعية والتعبير عن الأفكار لفظياً (السرطاوي، السرطاوي، ١٩٧٨: ٢٠).

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية المشكلات التي تظهر أصلاً من قبل أطفال المدارس، وهي:

- الصعوبات الخاصة بالقراءة

- الصعوبات الخاصة بالكتابة

- الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي

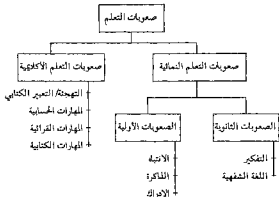
- الصعوبات الخاصة بالحساب

انظر الشكل (١): تصنيف صعوبات التعلم.

صعوبات التعلم عند الأطفال والمراهقين:

إن صعوبات التعلم كثيراً من الإعاقات تحتاج إلى كشف وتدخل مبكرين، ولذا فإن صعوبات التعلم النعالية ببعديها الأولية والثانوية غالباً ما يمكن الكشف عنها في فترة الطفولة وقبل دخول الطفل إلى المدرسة أما عندما يدخل الطفل المدرسة ويبدأ يتفاعل مع المواد العلمية والأكاديمية تبدأ تظهر لديه صعوبات التعلم الأكاديمية والتي قد تستمر معه حتى فترة المراهقة وما بعدها وذلك إذا لم يتم

الكشف عنها وتشخيصها بشكل دقيق ومبكر وتقديم البرامج التربوية العلاجية المناسبة لهذا الطفل.



شكل (١) تصنيف صعوبات التعلم

الوحدة الثانية

الاتجاهات المفسرة والعوامل المؤثرة

في صعوبات التعلم:

١- الاتجاهات النظرية في تفسير صعوبات التعلم.

٢- الدماغ وعلم النفس العصبي.

٣- العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم.



الوحدة الثانية

الاتجاهات المفسرة والعوامل المؤثرة في صعوبات التعلم:

إن هذه الوحدة بمضمونها سوف تُلقي الضوء على أهم الاتجاهات النظرية التي حاولت تفسير صعوبات التعلم، سواء كانت طبية أو نفسية أو سلوكية أو بيئية وسوف نتطرق إلى أثر الدماغ ووظائفه في صعوبات التعلم، ثم سنتقدم بتوضيح أهم العوامل والأسباب المؤثرة في صعوبات التعلم.

أولاً: الاتجاهات النظرية في تفسير صعوبات التعلم:

لقد ساهمت كثير من العلوم في دراسة مشكلة صعوبات التعلم، حيث يبدأ دور المختص في علم النفس في تطوير أساليب لقياس وتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم وفي توضيح الأساليب التي يتعلم بها الأطفال من خلال نظريات التعلم، وفي وضع البرامج التربوية والعلاجية الخاصة بتعديل السلوك. أما دور المختص بطب الأعصاب فيقوم بتفسير الصعوبات من وجهة نظر الطب، أما المختص باللغويات والسمعية والبصرية فإنه يقوم بتوضيح المشكلات اللغوية المتصاحبة لصعوبات التعلم، ويفسر طرق الإدراك البصري والسمعي، وفي نهاية المطاف يقوم المختص بالتربية الخاصة - مستفيداً مما سبق من المعلومات - بوضع البرامج التربوية المناسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، معتمداً على ما يسمى بالتدريس العلاجي.

أما الاتجاهات فهي:

١- الاتجاه الطبي ومضامينه التطبيقية

يركز هذا الاتجاه على المشكلات الصحية والمرضية كأسباب لصعوبات التعلم، حيث أن الاختلالات العضوية والفسولوجية وخاصة في الجهاز العصبي والدماغ والنقطة عن عوامل بيولوجية مثل التهاب السحايا، والتسمم، والتهاب الخلايا الدماغية، والحصبة الألمانية، ونقص الأوكسجين، أو نقبة عن عوامل بيئية مثل تعاطي العقاقير والتدخين والحواث وسوء التغذية للأم الحامل هي من الأسباب الرئيسية - من وجهة النظر الطبية - لصعوبات التعلم.

وكذلك الأسباب الجينية والوراثية لها كبير الأثر في ظهور صعوبات التعلم للأطفال.

لما المظاهر العصبية البيولوجية لذوي صعوبات التعلم فتبدوا على الأشكال التالية:

١- الإشارة العصبية الخفيفة ويبدو ذلك ظاهراً في اختلال المهارات الحركية الدقيقة نتيجة لظهور بعض الإشارات العصبية والتي تدل على وجود حالة من حالات صعوبات التعلم.

٢- الإضطرابات العصبية المؤمنة والتي تُعزى إلى إصابة الدماغ قبل أو أثناء أو بعد الولادة.

٣- خلو عائلة الفرد من الإعاقة العقلية ومعني ذلك أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم من الأطفال المعاقين، كما أن تاريخهم الأسري لا يشير إلى ظهور حالات الإعاقة العقلية لديهم أو لدى أسرهم.

ثانياً: الاتجاه النفسي ومضامينه التطبيقية

يركز هذا الاتجاه على الصعوبات التعلمية الناتجة عن الجوانب النفسية

والعمليات العقلية لأن اهتمام علماء النفس منصب على فهم القدرات المعرفية والأساليب والعمليات التعليمية التي يستخدمها الفرد في التعلم.

ويعتبر العالم الإنجليزي (هنري هيد) من أكثر العلماء اهتماماً بالصعوبات التعليمية ذات المنشأ النفسي ونتيجة لملاحظاته الإكلينيكية فقد توصل إلى أن التلف الذي يصيب مناطق معينة من الدماغ هو المسؤول عن القصور اللغوي، وأن تلفاً في مناطق أخرى ينتج عنه اضطرابات نفسية وعصبية مختلفة.

ومن هذا المنطلق فقد أسهم كثير من العلماء في تطوير كثير من الاختبارات النفسية والتي تؤكد على علاقة الجوانب النفسية بالصعوبات التعليمية وعلى رأس هؤلاء العلماء:-

- ألفرد بينيه صاحب أول اختبار ذكاء مقنن.

- لويس ثيرستون، والذي أكد على أن الذكاء لا يعتبر قدرة عقلية ولكنه يتكون من عدد من القدرات المندمجة كالذاكرة والطلاقة اللفظية والتصور المكاني، والفهم اللفظي، والقدرة العددية والإدراك السمعي والبصري الدقيقين.

- كيرك وليمز، اللذين قاموا بتطوير اختبار (الينوز) للقدرات النفسية اللغوية عام (١٩١٠) والتي صممت لتقييم القدرات النفس لغوية والتي تعتبر ضرورية لفهم واستخدام اللغة المنطوقة.

- ماريون موررو، والتي طورت اختباراً للتشخيص القرائي.

- دورل الذي صمم اختباراً خاصاً بتحليل صعوبة القراءة.

ومع ازدياد الاهتمام بعلم النفس العصبي ركزت كثير من الدراسات على العلاقة بين العجز الوظيفي العصبي المتمثل في عجز العمليات الإدراكية وبين صعوبات التعلم. حيث أكد (كروكشانك ١٩٨٠) على تلك العلاقة، وكذلك فقد

أكد (جلدس ١٩٨٠) في كتابه الخاص بصعوبات التعلم على العلاقة بين النعائف ووظائفه والعمليات العقلية وبين صعوبات التعلم حيث قال:

« تعتبر سيكولوجية الأعصاب علماً يتضمن عدداً كبيراً من المعارف التجريبية الأساسية لفهم ومعالجة كل من الطفل الذي يعاني من تلف عني والسني يعاني من صعوبة في التعلم ولديه عجز في الجانب الإدراكي والمعرفي أو الحركي» (السرطاوي، السرطاوي، ١٩٨٨) (ص، ٦٠).

٢- الاتجاه السلوكي ومضامينه التطبيقية :

ينطلق هذا الاتجاه من مبدأ صعوبة البحث في العلاقات غير المرئية بين الصعوبات في التعلم وبين العجز الوظيفي في العمليات العقلية، وذلك أيضاً لصعوبة إجراء التجارب على الأصغة البشرية، ويكتفي هذا الاتجاه في البحث في الخصائص السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل: (عدم الثقة بالنفس، والإعتصالية على الغير، والشعور بالإحباط بسبب تكرار خبرات الفشل، التقدير الزائد للغير، العدوانية الإنعزالية، شروء الملحن، النشاط الحركي الزائد الإهمال واللامبالاة ضعف القدرة على التركيز والانتباه اضطرابات الذاكرة والتفكير، وصعوبة التوافق الاجتماعي).

إن المظاهر السلوكية أنفة الذكر تعتبر متخلاً للسبرامج العلاجية السلوكية، فبدلاً من أن ينصب اهتمام العلماء على السبب غير المرئي لصعوبة (المضطراب القاعيم، مثلاً)، فإنه في هذا الاتجاه ينصب على تحديد الصعوبة نفسها من حيث شكلها وأبعادها وتأثيراتها على تعلم الطفل، وعليه يقرم المختصون بوضع برامج العلاج السلوكي المباشرة لتلك الصعوبة نفسها ودون البحث في أسبابها. لأن علم النفس لا يعني علم وظائف الأعضاء.

ويعتقد السلوكيون أيضاً أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ولديهم عجز في الجوانب الإدراكية أو المعرفية أو الحركية والذي يؤثر على تحصيلهم لا يظهر لديهم خلل فسيولوجي في أنظمتهم العصبية والتي تقوم بوظائفها بشكل طبيعي، وأن مثل هؤلاء الأطفال يمكن معالجتهم من خلال الوسائل السلوكية والبرامج التعزيزية التي تزداد تطوراً وتركيزاً حسب نوع الصعوبة سواء كانت عصبية أو نفسية أو نمائية.

٤- الاتجاه البيئي ومضامينه التطبيقية :-

يركز أصحاب هذا الاتجاه على العوامل البيئية الخارجية التي تؤدي إلى صعوبات التعلم، فمثلاً الحرمان من المثيرات البيئية المناسبة وسوء التغذية والحرمان الاجتماعي والنقائي، كلها أمثلة على العوامل البيئية التي إن ظهرت فمن المتوقع أن تختلف عنها من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

ولقد اعتمد عدد من العلماء بهذه العوامل فيشير (علامه ١٩٨٨) و (كروكشالك ١٩٦٧) إلى أن هناك مجموعة أسباب بيئية متمثلة في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب التعليمي أو إهمال الطفل على الكتابة بيد معينة.

لما (بوش ووانك ١٩٨٦) فيركزان على أن نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة تعتبر من المسببات الرئيسية لصعوبات التعلم.

ولقد أكد (مارتن، ١٩٨٠) على أن هناك دلائل على أن الأطفال الذين يعانون من نقص التغذية خاصة في السنوات الأولى من العمر. فإنهم يتعرضون لقصور في النمو الجسمي وخاصة في الجهاز العصبي المركزي مما يؤدي إلى ظهور صعوبات في التعلم لديهم.

وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر من الطبقات الاجتماعية الفقيرة يعانون من قصور في المهارات اللغوية الأساسية خاصة عندما يدخلون المدرسة، وهذا القصور يؤثر على مهارات القراءة والكتابة والحساب عبر المراحل الدراسية المختلفة. ولقد أكدت دراسة كل من (كيلي وماكلين ١٩٨٦) نتائج الدراسات السابقة، حيث بينت تلك الدراسة العلاقة بين الحالة الاقتصادية والاجتماعية للأسرة وبين صعوبات التعلم.

ويختصر فإن كافة الدراسات قد أكدت على « أن الأطفال الذين يعانون من حرمان بيئي وسوء تغذية شديدة لفترة كافية من حياتهم خاصة من من مبكرة، فإنهم سوف يعانون من صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية ولذلك فهم ضيق قدرين على الإستفادة من الخبرات المعرفية المتوفرة لغيرهم من الأفراد الذين لم يتعرضوا لتلك العوامل».

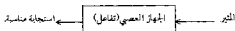
تكامل الاتجاهات:

بعد العرض الموجز للاتجاهات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم، فإنه يجدر بنا هنا أن نذكر بأن هناك تكامل في تلك الاتجاهات فهي جميعها تساعدنا على فهم العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم، فالانحلال الطبي يلقي ضوءاً معيناً على الأسباب الفسيولوجية التي تسوي إلى صعوبات التعلم، وكذلك الانحلال النفسي والانحلال السلوكي والانحلال البيئي كل يلقي ضوءاً من جهة معينة، وبالنظر التكاملية والشاملة فإن المهتمين والعلماء في ميدان صعوبات التعلم يستطيعون أن يحددوا كافة الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم بغض النظر عن منشأها.

وإن كل اتجاه يخدم الاتجاهات الأخرى ويرتبط معها بعلاقات متبادلة، ويسعون جميعهم إلى بناء وتصميم البرامج العلاجية وكذلك يضعون المحطات والقواعد للاختبارات والمقاييس الشخصية، للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

ثانياً : علم النفس العصبي ، والدماغ :

يبحث علم النفس العصبي في أثر الجهاز العصبي المركزي وخاصة الدماغ في السلوك البشري، حيث يعتقد أصحاب هذا الفرع من فروع علم النفس بأن أصل السلوك الإنساني هو ناتج عن تفاعل الجهاز العصبي المركزي والجهاز العصبي الطرفي مع المؤثرات البيئية، حيث يقوم الجهاز العصبي بتحليل كافة مؤثرات سواء كانت خارجية من البيئة المحيطة أو كانت داخلية من داخل الجسم نفسه، ثم يقوم بإصدار الأوامر للأعضاء المختصة بنوع المثير البيئي لتقوم بالتفاعل معه والاستجابة له بالشكل المناسب.



ويعتبر الدماغ من أهم أعضاء الجهاز العصبي، وسوف نتكلم عنه في حدود فاعلية الدماغ وتأثيره على صعوبات التعلم.

الدماغ :

يعتبر الدماغ أكبر عضو في الجهاز العصبي وأعمها، وهو المسؤول عن كافة العمليات الحيوية في الجسم، حيث يستقبل المثيرات من خلال الحواس الخمسة والجلد والعضلات والأعضاء الداخلية، ويقوم بإرسال الاشارات العصبية من خلال الاعصاب الناقلة إلى أعضاء الجسم، علما أنه يقوم بتخزين وتفسير المعلومات، ويقوم بالتغلب على القرارات المناسبة، ويتحكم بالحركة والكلام.

ومن الجدير بالذكر أن أي إصابة في الدماغ سوف تؤدي إلى نتائج عديده، ويشير (ستراوس وليتنن، ١٩٨٧) إلى أن التلف في الدماغ قد يحدث قبل أو خلال أو بعد

الولادة، وقد يسبب العنيد من حالات الإعاقة مثل الشلل الدماغي والتخلف العقلي أو صعوبات التعلم والعنيد من نواحي الشذوذ الجسمية الأخرى» (السرطاوي، السرطاوي، ١٩٧٨) (ص، ٥٣)

بعض وظائف الدماغ:

يتكون الدماغ تشريحياً من شقين أيمن وأيسر، ويتحكم الشق الأيمن بالجزء الأيسر من الجسم، ويتحكم الشق الأيسر بالجزء الأيمن من الجسم، وأن التالف الذي يصيب الشق الأيسر يؤدي إلى ضرر في الجزء الأيمن من الجسم والعكس بالعكس، ويشترك الشقان في حاسة الإبصار وذلك بسبب التقاطع البصري.

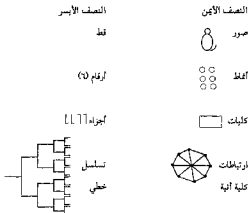
إن انفصال الشقين تشريحياً ووظيفياً لا يعني أنهما منفصلان تماماً، ولكنهما منفصلان من خلال ما يسمى (بالجسم الجامع) ويتفعلان فيما بينهما، ويتنقل أثر التعلم والتدريب في الشق الأيمن إلى الشق الأيسر من خلال (الجسم الجامع) والعكس بالعكس.

وتذكر (ليندا ويليامز، ١٩٨٧) أن «الإنسان يمتلك دماغاً واحداً، إلا أن هذا الدماغ يتكون من نصفي كرة يعالجان المعلومات بطريقة مختلفتين تماماً» (ص، ١٥) وتذكر أيضاً بأن «نصفي الدماغ أكثر تعقيداً من أكثر أجهزة الحاسوب تطوراً. وأن مناقشتنا حول الفرق بين نصفي الكرة الدماغية لا ينبغي لها أن تعمينا عن حقيقة التكامل بين وظائفها، مما يتيح العقل قدرته ومرونته» (ص، ١٧).

ويذكر (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨) بأن معظم الأفراد يستخدمون اليد اليمنى ولذلك يسيطر الشق الأيسر من الدماغ على أنشطتهم الحركية واللغوية وبشكل عام فإن الشق الأيمن من الدماغ يسيطر على السلوك غير اللفظي مثل تحسس وفهم العلاقات المكانيّة والموسيقى، بينما يسيطر الشق الأيسر على السبك اللفظي. وأقد

أثبتت كثافة الدراسات بأن الشق الأيمن من الدماغ مسؤول عن المهام السمعية المتعلقة بتسلسل الأصوات وكذلك الأصوات الألفية التي لا معنى لها. والمهام البصرية المكائبة وغيرها من الأنشطة غير اللفظية، وإن الشق الأيسر مسؤول عمليات التحليل والتسلسل والافتراضات، والوعي بالوقت وتذكر المعلومات اللفظية.

انظر الشكل التالي والذي يوضح طبيعة العمليات العقلية التي تحدث في شقي الدماغ والفرق في أسلوب معالجة المعلومات لكليهما (الأسلوب الأيمن بصري والأسلوب الأيسر لفظي) (فيتا ويليامز، ١٩٨٧، ص ١٧).



« وفيما يلي شرحاً موجزاً لأجزاء الدماغ والقشرة الدماغية، وأهم الوظائف التي يقوم بها كل جزء موضحاً ذلك بالرسم:

أ- المخيخ: يقع المخيخ في مؤخرة الدماغ (نهاية ساق الدماغ) ويتحكم في التناسق الحركي العضلي، ووظائف التوازن في المنطقة الدعليزية في الأذن الداخلية وكذلك وظيفة المستقبل الذاتي.

إن التلف في المخيخ يؤدي إلى عدم التناسق الحركي الذي يؤثر على المهارات اليدوية وكذلك الكتابة ومهارات الأداء الحركي وإدراك وفهم الأشكال بشكل تام ومفهوم الجسم والجانبية، ويسبب الأخطاء العكسية في القراءة والنطق.

ب- اللحاء البصري: وهو المسؤول عن الإبصار من خلال التنسيق بين اللحاء البصري الأيمن واللحاء البصري الأيسر والعينين وتقود القنوات العصبية في القشرة المسؤولة عن الإبصار إلى المراكز العليا في الفص الجداري التي يتم فيها اكتساب المعاني للإحساس البصري.

إن التلف في القشرة اليمنى المسؤولة عن الإبصار يؤدي إلى كف البصر (العمى) في الجزء الداخلي من العين اليسرى، وكذلك التلف في الجزء الخارجي أو النصف الصدغي للعين اليمنى يؤدي إلى كف بصري جزئي في الجانب البصري الأيمن والأيسر. أما التلف في القشرة المسؤولة عن الإبصار والمناطق المرتبطة بها في الفص الجداري يؤدي في بعض الأحيان إلى نواحي قصور في الإدراك البصري.

ج- الفص الجداري: وهو المسؤول عن مهارة التعرف اللمسي.

إن التلف فيه يؤدي إلى:

- عدم القدرة على التعرف على الأرقام عند تتبعها بالأصابع.
- ضعف القدرة على التعرف على الأشياء عن طريق اللمس.
- ضعف القدرة على التعرف على تذكر الأشياء في الفراغ.
- النعمة في تكوين الأفكار أو التخيل (كيفية استخدام الأدوات ووصف ذلك).

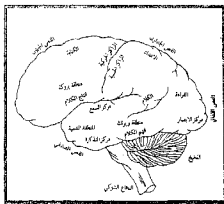
- النصف الحركي (التقليد).

د- النصف الأمامي: وهو المسؤول عن الأنشطة الذكائية وهو الذي يحدد قدرة الفرد على التفكير المجرد والتخطيط والتنفيذ.

هـ- النصف الجبهي: وهو المسؤول عن إجراء الاتصالات مع الشق المقابل عن طريق الجسم الجاسي.

و- النصف الصدغي: وهو يتعامل بشكل رئيسي مع السمع إذ تتصل القنوات العصبية في كل أذن بكل من الشق الأيمن والأيسر في الدماغ.

إن التلف في النصف الصدغي الأيسر يؤدي إلى اضطراب الفهم اللغوي واستعانة المائدة اللغوية. (السرطاوي، السرطاوي، ١٩٨٨) ص (٥٦-٦١).



وظائف القشرة الدماغية

وفي نهاية المطاف تجدر الإشارة هنا إلى علاقة الدماغ بالسلوك ومن الواضح أنه بدون وجود الدماغ فإنه يتعذر السلوك وكذلك فإن أي اضطراب في البناء انعكسي يؤثر في الوظائف النفسية ولقد أكدت أكثر الدراسات الحديثة على العلاقة بين الصعوبات في التعلم وحالات التلف الدماغي والاختلالات العصبية.

ثالثاً: العوامل (الأسباب) المؤثرة في صعوبات التعلم:

لقد اتفق معظم المختصين في مجال صعوبات التعلم على العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم، مع اختلافهم في التصنيفات لها ويمكن تلخيص تلك الأسباب كما حدثتها (لغزير، ١٩٧٧):

« ١ - أسباب عضوية بيولوجية - مثل التلف الدماغي الذي يؤثر على بعض جوانب النمو العقلي

٢ - أسباب وراثية: يؤكد العلماء مثل (كالفانت، ١٩٨٩) على أنه بالرغم من صعوبة التفريق بين أثر العوامل الوراثية والبيئية فإن نتائج كثير من الدراسات تشير إلى أن الأسباب الوراثية من العوامل المسببة لبعض حالات صعوبات التعلم.

٣ - أسباب بيئية: إن للعوامل البيئية أثر على صعوبات التعلم، ومن الملاحظ أن أكثر الحالات شيوعاً في أوساط الأطفال الذين ينتمون للطبقات الاجتماعية الأقل حظاً، ويعتقد أن سوء التغذية ومحدودية الفرص للنمو والتعلم المبكر من الأسباب ذات الصلة ويتفق كل من (لوفيت، ١٩٧٧) و (لجلمان، ١٩٧٧) على أن الفقر الواضح في فرص التعليم وسوء التعليم في برامج ما قبل المدرسة أهم صعوبات التعلم « (ص، ٤٢).

أما (السرطاوي وسيال، ١٩٨٧) فيذكر أن معظم المختصين أمثال (ليرنر، ١٩٨١، كالجر وكالسون، ١٩٧٨، وكيرك وكالفنت، ١٩٨٤، وهلمان وكوفمان، ١٩٧٨) قد

أكدوا على ارتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط، وإن هذه الإصابة مرتبطة بوحدة أو أكثر من العوامل الأربعة الآتية:

أ- إصابة المخ المكتسبة: ويتعرض لها الطفل قبل أو أثناء أو بعد الولادة كتعرض الأم لسوء التغذية والأمراض كالتحصية الألمانية أو تناول العقاقير والكحول أو سقوط الأم الحامل وإرتطام الجنين وذلك قبل الولادة.

أما نقص الأكسجين أو إصابة رأس الجنين بالأدوات الطبية المستخدمة في الولادة والولادة المبكرة، وذلك أثناء الولادة، كذلك فإن إصابة الطفل بعد الولادة بالأمراض والحواشي كلها من العوامل المسببة لصعوبات التعلم.

ب- العوامل الكيميائية الحيوية: ويقصد بها التوازن الكيميائي في العنصر الحيوية في جسم الإنسان (كالكروم، والفيتامينات، ...).

إن الجسم يحتوي على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية لحفظ توازن حيوية الجسم ونشاطه، وإن الزيادة أو النقصان في معدل ونسب هذه العناصر يؤثر على خلايا المخ، ويؤدي إلى النشاط الزائد - مثلاً - أو ترسب (حماض الفيتالين) يعتبر من الأسباب المؤدية إلى التخلف العقلي.

ويتجلى الخلل في التوازن الكيميائي للجسم علة عن التغذية الخاطئة وتناول كثير من الصبغيات والمواد الملوثة للحلويات وغيرها.

ج- العوامل الوراثية (الجيينات):

لقد أكدت كثير من الدراسات أن الجوانب الوراثية تؤثر في صعوبات التعلم في القراءة والكتابة واللغة وأن هناك ارتباط وثيق بينهما إلا أن الدراسات ما زالت غير قادرة على إثبات قطعية هذه العلاقة ولا بد من إجراء دراسات جديده ومتعمقة أيضاً.

د- الحرمان البيئي والتغذية

إن نقص التغذية والحرمان البيئي والاجتماعي وخاصة في السنوات الأولى من حياة الطفل هما من أكبر العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم عند الأطفال».
(ص ٣٠، ٣٣).

أما (الروسكاه سالم، صبحي، ١٩٩٤) فيضيفون إلى أسباب صعوبات التعلم التي ذكرت سابقاً الأسباب التالية:

١- عوامل غير معروفة: إن صعوبات التعلم كثيراً ما من الإعاقات تعزى في كثير من الأحيان إلى أسباب غير معروفة خاصة إذا لم يكن هناك دوراً لكافة العوامل التي ذكرت كأسباب للإعاقة، وعليه فقد اعتبر العلماء بأن هناك أسباب كثيرة قد تسبب صعوبات التعلم وهي غير معروفة علمياً حتى الآن.

٢- المؤثرات غير المباشرة: وهي أسباب ذات علاقة بظهور صعوبات التعلم عند الطفل ولكنها في الوقت ذاته ليست أسباباً مباشرة لها مثل:

أ- المؤثرات الجسمية: كضعف البصر وضعف السمع الذي لا يصل إلى حد الإعاقة.

ب- للمؤثرات النفسية: كتراجع في الذاكرة البصرية أو تسخر في اللغة والتفكير، وانعكاسات ذلك نفسياً على الطالب.

ج- المؤثرات البيئية: كجو الأسرة للضحون والبيئة المدرسية والمتعلقة بسلوك المدرس أو سلوك التلاميذ الآخرين» (ص ٢٤٨).

الوحدة الثالثة

تشخيص صعوبات التعلم

- الغرض من التشخيص.
- النماذج في التشخيص (التقليدية).
- خطوات عملية التشخيص (التقنية).
- الاختبارات المقتنة وغير المقتنة.



الوحدة الثالثة

تقدير (تشخيص) صعوبات التعلم:

يعتبر تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من أهم المراحل التي ينبغي عليها إعداد وتصميم البرامج التربوية العلاجية، حيث أنه يحدد لنا نوع الصعوبة التي يواجهها كل طفل على حدى، والطريقة العلاجية الخاصة بذلك النوع من الصعوبات.

ويذكر (السرطلوي، السرطلوي، ١٩٨٨) بأن «تقييم وتشخيص الطفل الذي يشك بوجود صعوبة في التعلم لديه يتطلب تحديد التباعد في الجوانب النمائية وكذلك التباعد بين القدرة الكامنة والتحصيل الأكاديمي لديه. ويتطلب تشخيص الأطفال في سن ما قبل المدرسة تقييماً لتحصيلهم الأكاديمي وكذلك تشخيصاً لصعوبات التعلم النمائية لديهم» (ص، ٧٦).

الغرض من التشخيص:

وهنا يجب أن نميز بين الغرض (الهدف) من تشخيص الأطفال الذين هم في سن ما قبل المدرسة وبين الغرض من تشخيص الأطفال الذين هم على مقاعد الدراسة فالهدف من تشخيص الأطفال في سن ما قبل المدرسة هو: الكشف المبكر والتقييم المتخصص والعميق وتحديد ما إذا كانت هناك مشكلة حلقة تتطلب علاجاً مبكراً، أو تتطلب إجراءات وقائية محددة.

ويكون التشخيص فردياً لعدة مجالات لدى الطفل، كتشخيص النمو

الحركي والعصبي والنفسي والكلام واللغة وكذلك النمو في الجوانب الاجتماعية والانفعالية.

أما الهدف من تشخيص الأطفال الذين هم على مقاعد الدراسة فهو: تحديد وتعيين الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وتقويمهم وتخطيط البرامج العلاجية بشكل منظم لهم.

وبشكل عام فإن التشخيص المبكر للأطفال في سن المدرسة وما قبل المدرسة يكشف لنا عن المشكلات النمائية لديهم، وبالتالي تقديم المساعدة لأولئك الأطفال، واتخاذ الإجراءات الوقائية لمنع تفاقم تلك المشكلات، هذا أن التشخيص الدقيق يساعدنا على التفريق بين صعوبات التعلم وحالات الإعاقة الأخرى، ومن ثم وضع البرامج العلاجية المناسبة لها.

ويمكن حصر الهدف من التشخيص للأطفال ذوي صعوبات التعلم في النقاط التالية:

- ١- الكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الفرد
- ٢- الكشف عن المشكلات النمائية لدى الفرد (العجز في الانتباه، التفكير، الذاكرة، الإدراك اللغوي...).
- ٣- تمييز الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عن الأطفال الذين يعانون من إعاقات أخرى.
- ٤- المساعدة في الوقاية من خطر تفاقم المشكلات الناتجة عن صعوبات التعلم (التدخل المبكر).
- ٥- تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية وتحديد نوع

الصعوبة التي يعانون منها (القراءة الحساب...).

٦- مساعدة التريويين في وضع البرامج العلاجية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

٧- إن التشخيص يساعد الباحثين في الفهم الدقيق والشكليات صعوبات التعلم، فالتشخيص يكشف عن أشكال أخرى وصفات جديدة لضعفات التعلم بشكل مستمر، ويساعد على جمع المعلومات الخاصة عن مستوى الطفل التعليمي.

التجاهات في التشخيص (التقديس)

إن المتخصص لأسباب صعوبات التعلم يبحث عنها نتيجة في التهامين رئيسين هما صعوبات تعلمية ناتجة عن أسباب فسيولوجية وصعوبات تعلمية ناتجة عن أسباب بيئية. ولهذا السبب فإن التشخيص يأخذ التهامين رئيسين أيضاً هما الاتجاه الطبي والاتجاه النفسي التربوي في التعامل مع مشكلة صعوبات التعلم وتخصيصها.

فالاتجاه الأول يعتمد على الأطباء وخاصة أطباء الأعصاب اللذين يتعاملون مع الصعوبات الناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ أو خلل بيوكيميائي في الجسم. وعليه فإن التقارير الطبية هي بمثابة تقارير التشخيص الأولية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

أما الاتجاه الثاني، وهو الاتجاه النفسي التربوي - وهو الاتجاه الشائع والأكثر شهرة في عملية التشخيص للأطفال ذوي صعوبات التعلم - فإنه يعتمد على الاختبارات النفسية والتحصيلية المقتنة في الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

« ويجب الانتباه هنا إلى أنه على أخصائي التشخيص أن لا يعتمد على اختبار واحد بل عليه أن يختار مجموعة من الاختبارات أو الأساليب التي تعتمد على الملاحظات البصرية والسمعية بحيث تسمح للطفل ذي الصعوبات في التعلم بالاستجابة بطرق متعددة مثل الكلام والإشارة والكتابة ووضع الخطوط وغيرها من الاستجابات» (السرطاوي، سيال، ١٩٨٧: ٦٩).

خطوات عملية التقدير (التشخيص):

إن عملية التشخيص هي عملية دقيقة وحساسة، وعادة ما يقوم بها فريق عمل متكامل ومتعدد التخصصات، وهذا الفريق هو الذي يجدد ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبات في التعلم أم لا، وبالتعاون أيضاً مع أولياء أمور الطفل.

ولقد حدد (السرطاوي، سيال، ١٩٨٧: ٦٩)، خطوات إجرائية يجب على الفريق القائم على تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم أن يسير وفقها وأن يلتزم بها وهي:

- ١- إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد مجالات القصور في موضوعات الدراسة.
- ٢- تقرير ما إذا كان الطفل يعاني من أي من الإعاقات الحركية، أو البصرية، أو السمعية أو الإضطرابات الانفعالية الشديدة. كذلك تقرير ما إذا كان يعاني من مشكلات اقتصادية أو ثقافية أو بيئية ففي حالة وجود مثل هذه الإعاقات أو المشكلات، وتقرر أنها السبب الأساسي لصعوبات التعلم؛ فإن الطفل يستثنى من اعتباره يعاني من صعوبات في التعلم.
- ٣- تقرير ما إذا كان الطفل بحاجة إلى علاج طبي.
- ٤- تقرير ما إذا كانت الخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطفل مناسبة لعمره وقدراته أم لا.

- ٥- تقرير ما إذا كان تحصيل الطفل متناسب مع عمره وقدراته.
 - ٦- تقرير ما إذا كان الأداء الدراسي قد تأثر عكسياً وذلك بتحديد مدى التباعد بين التحصيل الحالي والقدرة العقلية المقاسة في واحدة أو أكثر من المجالات الدراسية» .
- أما (أنخضر ١٩٩٧) فقد اقترحت مجموعة خطوات أخرى، وهذه الخطوات هي:
- ١- إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد مجالات القصور.
 - ٢- تقرير والف من حالة الطفل الصحية والتأكد من عدم وجود إعاقة مصاحبة.
 - ٣- تقرير إذا كان الطفل يحتاج علاجاً طبياً جراحياً أم تربوياً.
 - ٤- اختبارات معيارية المرجع لمعرفة مستوى الأداء وقياس التحصيل الأكاديمي.
 - ٥- مقارنة أداء الطفل مع أقرانه من نفس العمر والصفه.
 - ٦- اختبارات القراءة غير الرسمية والتي يصممها المعلم ويسجل الأخطاء بهذا.
 - ٧- اختبارات محكية المرجع مثل مقارنة أدائه مع محك معياري معين.
 - ٨- القياس الوومي المباشر، وملاحظة الطفل وتسجيل أداء المهارة المنفذة.
 - ٩- تخطيط وعمل البرنامج العلاجي التربوي المناسب.
 - ١٠- تقرير عن الخبرات التعليمية السابقة لديه وهل هي مناسبة لعمره الزمني ودراسته أم لا.
 - ١١- تقرير الأداء الدراسي في السنوات السابقة وهل تأثر عكسياً بهذا القصور وتحديد مدى التباعد بين التحصيل والقدرة العقلية المقاسة في واحد أو أكثر

من مجالات الدراسة» (ص: ٤٠).

ومن المناسب في نهاية سرد هذه الخطوات أن نتطرق إلى أهم الاختبارات المقتنة وغير المقتنة المستخدمة في تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأن نستفيض في شرحها وتوضيحها.

الاختبارات التشخيصية المقتنة وغير المقتنة:

إن من أهم الاختبارات المستخدمة في تشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الاختبارات التالية (السرطاوي، مسالم، ١٩٨٧)

١- اختبارات التحصيل المقتنة

٢- اختبارات العمليات النفسية.

٣- الاختبارات ذات المحكات المرجعية.

٤- استبانة اقرائة غير الرسمية.

وفيما يلي شرح موجز لهذه الاختبارات:

١- اختبارات التحصيل المقتنة ذات المعايير المرجعية:

يعتبر هذا النوع من الاختبارات شائع الاستخدام مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وذلك لأن السمة الرئيسية هؤلاء الأطفال هي الانخفاض في مستوى التحصيل، ويمكن من خلال استخدام هذا النوع من الاختبارات مقارنة أداء المفحوص بإداء مجموعة معيارية. حيث يستخدم هذا النوع من الاختبارات مع المفحوصين المشابهين للأفراد في المجموعة التي استخلصت درجاتها لتقنين الاختبار. وتوظف نتائج هذه الاختبارات في تحديد جوانب القوة والضعف العامة في التعلم المدرسي.

وإن من أكثر هذه الاختبارات استعمالاً في قياس مدى تحصيل القراءة:

- اختبار جروي للقراءة الشفوية

- اختبار مونرو لتشخيص القراءة.

- مقياس سبلس لتشخيص القراءة.

كما أن هناك بعض الاختبارات التي تستعمل لقياس مدى التحصيل في الرياضيات، مثل:

- اختبار مفتاح الحساب لتشخيص الرياضيات - تكانولي وأخرون.

- اختبار ستانفورد لتشخيص الرياضيات - أيبني وأخرون.

٢- اختبارات العمليات النفسية:

إن الهدف من هذه الاختبارات هو تشخيص العجز في العمليات الأساسية (العمليات اللغوية الإدراكية، الإدراك البصري...) التي تدخل في التعلم، وأن هذه الاختبارات ما هي إلا تقييم للعمليات اللغوية والإدراكية والتي تعتبر من أكثر العمليات تأثيراً على التحصيل الدراسي للأطفال.

إن وجهة النظر في استخدام هذا النوع من الاختبارات هو يدل أن علاج صعوبة القراءة مثلاً، بشكل مباشر، فإننا نبحث عن العمليات النفسية التي تسبب صعوبة القراءة ونقوم بمعالجتها ويرى معظم المعترضين على هذا النوع من الاختبارات بأنها منخفضة في الصلح التنبؤي أي التنبؤ بمستوى تحصيل الطفل.

وهناك نموذجان من اختبارات العمليات النفسية هما:

١- اختبار التنبؤي للقدرات النفسية القوية:

لقد ساعد هذا الاختبار على زيادة الاهتمام بميدان صعوبات التعلم ككل، ولقد طبع لأول مرة عام (١٩٢١)، ونجح وطبع للمرة الثانية عام (١٩٦٨).

ويتضمن هذا الاختبار ثلاثة تصنيفات هي:

- قنوات الاتصال (سمعية، صوتية، بصرية، حركية).
- العمليات النفس لغوية (الإدراك، التنظيم، التعبير).
- مستويات التنظيم (النصوري، الآلية).

ترتبط قنوات الاتصال بالحواس المختلفة والتي عن طريقها تتم عمليات دخول وخروج المعلومات، وترجع العمليات النفس لغوية إلى القدرة على استيعاب المعلومات، أما التنظيم فيرجع إلى التوجيه الداخلي للمفاهيم والمعلومات اللغوية ثم التعبير عنها.

ويتكون هذا الاختبار من اثني عشرة اختباراً فرعياً تشمل على التصنيفات الثلاثة السابقة الذكر.

إن ظهور هذا الاختبار قد أثر تأثيراً إيجابياً في ميدان التربية الخاصة كونه ساعد في جمع المعلومات الخاصة بمستوى الطفل التعليمي.

ب- اختبار هاربان هروستيج لتطور الإدراك البصري

يهدف هذا الاختبار إلى قياس جوانب محددة متعلقة بالإدراك البصري، وهو من أهم الاختبارات في تدريب الأطفال المعوقين.

ويتكون هذا الاختبار من خمسة اختبارات فرعية، تم إعداد كل واحد منها لاختبار نوع مختلف من القدرات، وهذه الاختبارات هي:

1- اختبار تأزر العين مع الحركة:

ويقاس هذا الاختبار قدرة الطفل على رسم خط مستقيم أو منحني أو رسم زوايا ذات قياسات مختلفة، ويتم ذلك بدون توجيه الفاحص.

٢- اختبار الشكل والأرضية

ويقاس هذا الاختبار قدرة الطفل على إدراك الأشكال على أرضيات متزايدة في التعقيد، ويستخدم فيه تقاطع واختلاف أشكال هندسية معينة.

٣- اختبار ثبات الشكل:

ويقاس هذا الاختبار قدرة الطفل على التعرف على أشكال هندسية معينة تظهر بأحجام مختلفة وبفروق دقيقة وبسبقي أو بنية مختلفة وفي مواقع مختلفة، وكذلك التمييز بين الأشكال الهندسية المتشابهة.

ويستخدم في هذا الاختبار الأشكال الهندسية التالية: (الدوائر، المربعات، المستطيلات، الأشكال البيضاوية، متوازيات الأضلاع).

٤- الوضع في فراغ:

ويقاس هذا الاختبار قدرة الطفل على تمييز الانعكاسات، والتعاقب في الأشكال التي تظهر في تسلسل، وتستخدم رسوم تخطيطية تمثل موضوعات عامة.

٥- اختبار العلاقات التكاملية:

يقاس هذا الاختبار قدرة الطفل على تحليل التحفيز والأشكال البسيطة التي تشتمل على خطوط مختلفة الأطوال والزوايا حيث يطلب من الطفل أن ينسخها أو يقلدها باستخدام التنقيط كمرشد أو مساعد.

ج- الاختبارات ذات التحكات المرجعية:

إن ما يميز هذه الاختبارات عن الاختبارات المقتنة في أنها من وضع المعلم نفسه، وهي غير مقتنة على عدد كبير من الأطفال، وإن المعلم نفسه هو الذي يضع لها معياراً عندئذ يصل إليه الطفل.

فمن خلال هذه الاختبارات يمكن مقارنة أداء المفحوص بمستوى معين من الإتقان أو التحصيل، ويعبر أيضاً عن نتائج هذا الاختبار بوصف المهارات من حيث إتقانها عند مستوى معين من الكفاءة.

ويستغل من هذا النوع من الاختبارات في تصميم البرامج التعليمية، وفي أنه مناسب للمفحوص الذي يتعلم مهارات متضمنة في الاختبار، حيث يمكن من خلالها الوصول إلى أهداف محددة وإلى أهداف قصيرة المدى.

د- استبانات القراءة طير الرسمية

وهذه الاستبانات طريقة شائعة يستخدمها المدرسون في تحديد قدرة الطفل على القراءة وهي عبارة عن سلسلة من فقرات أو قطع قرائية متدرجة في صعوبتها فإذا أراد المعلم - مثلاً - أن يقيس قدرة طالب في الصف الرابع على القراءة فعليه أن يختار قطعاً أو فقرات بشكل عشوائي من الصفوف السابقة (ثاني، ثالث) ومن الصفوف اللاحقة (الرابع، الخامس، السادس). ويطلب من الطالب أن يبدأ بالصف الذي يراه هو مناسباً ويقوم برصد كافة أخطائه ثم يقوم بحساب نسبة الأخطاء إلى عدد كلمات الفقرة، فإذا كانت النسبة ٩٥% فأكثر فإن هذا المستوى يعتبر مستوى تعليمياً مناسباً، أما إذا كانت النسبة ٩٩% فأكثر، فإن هذا المستوى يعتبر مستوى استقلالياً للطالب، أما إذا كانت النسبة ٩٠% فما دون، فإن هذا المستوى يعتبر مستوى صعباً على الطالب، وفي ضوء هذه النتائج يقوم المعلم بالانتقال إلى المستوى الأدنى حتى يصل إلى المستوى الذي يستطيع فيه الطالب أن يقرأ بمساعدة بسيطة من المدرس، أو ينتقل ليصل إلى المستوى الأعلى الذي يشغل فيه الطالب بالقراءة بسبب صعوبته.

ويمكن القول بأن هدف هذه الاستبانات هو الكشف عن المستويات التالية:

١- المستوى الاستقلالي:

وهو المستوى الذي يستطيع فيه الطالب أن يقرأ دون اعتماد على المدرس وتكون نسبة النجاح في هذا المستوى ٩٩٪ فأكثر.

٢- المستوى التعليمي:

وهو المستوى الذي يستطيع فيه الطالب أن يقرأ بمساعدة بسيطة من المدرس، وتكون نسبة النجاح في هذا المستوى ٩٥٪ فأكثر.

٣- مستوى الإخفاق في القراءة:

وهو المستوى الذي لا يستطيع فيه الطالب أن يقرأ بشكل جيد ويحتاج إلى مساعدة متكررة من المعلم، وتكون نسبة النجاح ٩٠٪ فما دون.

إن أهم ما يميز هذه الاستراتيجيات هو:

١- سهولة إعدادها.

٢- إمكانية استخلاص نتائجها بسرعة خلال الدرس.

٣- أهميتها في تقييم وضع الطفل وتحديد نوع المهارات الدراسية وجوانب القصور في تلك المهارات، مما يساعد المعلم في التركيز عليها في عملية التدريس * (ص: ٧٠-٧٦).

الوحدة الرابعة

الصعوبات الخاصة بالانتباه

١- تعريف العجز في الانتباه

٢- تصنيف العجز في الانتباه

٣- متطلبات الانتباه الضرورية لتعلم



الوحدة الرابعة

الصعوبات الخاصة بالانتباه:

أولاً: تعريف العجز في الانتباه:

يعزو كثير من المعلمين سبب فشل طلابهم في فهم المادة الدراسية، وعدم تحصيلهم فيها تحصيلاً جيداً إلى قلة الانتباه أو العجز في الانتباه، ومع أن هذا المصطلح مألوف جداً، إلا أن قلّة من الناس يدركون مفهوم هذا المصطلح، كونه مصطلحاً يعبر عن عملية معرفية تصعب ملاحظتها بشكل مباشر، وإنما نرى أثرها على تحصيل الطلاب.

إن الانتباه عنصر هام في العملية التعليمية، وهو نفسه أكبر مشكلة تواجه المختصين في ميدان علم النفس التربوي والتربية الخاصة، ولذلك فقد أشبعوا هذا الموضوع بالدراسة والبحث، وتوصلوا إلى نتائج كثيرة وإيجابية ساعدت في حل كثير من المشكلات التي تواجه المعلمين والطلاب أنفسهم، وقبل أن نشرع في توضيح مفهوم العجز في الانتباه فلا بد أن نتطرق إلى التعريفات التربوية للانتباه فقد عرّف كل من (ريد ورسكو، ١٩٨١) الانتباه بأنه «القدرة على تركيز الوعي على المثيرات الخارجية أو الداخلية»

أما (بيريلين، ١٩٧٠) فقد اقترح استخدام مصطلح الانتباه الانتقالي لوصف القدرة المقصودة على اختيار مثير محدد يتم تركيز انتباه الفرد عليه.

أما (لؤلوسون ورفاقه ١٩٧٩) فيعرفون الانتباه على أنه: «استجابة مركزة وموجهة نحو مشير معين يهم الفرد وهو الحالة التي يحدث في أثناءها معظم التعلم ويغري تغذيته في الذاكرة والاحتفاظ به إلى حين الحاجة إليه» (ص، ٢٢٥).

ويعرفه (المليجي، ١٩٧٠) بأنه «استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعداداً لملاحظته أو إكثائه أو التفكير فيه» (ص، ١٨١).

ويمكننا أن نستخلص من التعريفات السابقة مجموعة سمات للانتباه هي:

- الانتباه استجابة حسية وعقلية.
- في الانتباه تركيز عقلي ومقاومة للتشتت.
- فيه توجيه الشعور نحو مشير معين.
- فيه استخدام للطاقة العقلية.
- يرتبط بما يهم الفرد للنتبه.
- يرتبط بالإدراك لأنه يتطلبه.
- يرتبط بالتعلم.

ويشكل عام فإن الانتباه يعني قدرة الفرد على اختيار مشير محدد والاستمرار في التركيز عليه للمهمة التي يتطلبها ذلك المشير.

أو أنه «عملية انتقائية لجلب المشيرات ذات العلاقة وجعلها مركزاً للوعي» (أبسطاوي، ص، ١١١). وأن العجز في الانتباه يعني عدم قدرة الفرد على الاستمرار في التركيز على مشير محدد ولفترة محدودة، وذلك أما لنشاط حركي زائد لديه أو أن الجوانب المعرفية بالمشيرات المتنوعة والهامّة لديه أو أن الطفل لديه

صعوبة خالصة بالانتباه.

ويجب هنا أن نؤكد على أن الانتباه يقترن بالإدراك وهما الخطوة الأولى نحو اتصال الفرد بالبيئة ومثيراتها. وهما (الانتباه الإدراك) الأسس التي تقوم عليه سائر العمليات العقلية. ولولا هاتان لم يستطاع الفرد أن يعي شيئاً أو يتعلم أو يحفظ أو يتذكر شيئاً. فالانتباه هو مفتاح التعلم والتفكير والتذكر. والانتباه يشتمل على تركيز النظر أو الإصغاء الواعي وتركيز أية حاسة أخرى بفهمه مثير معين.

ويذكر (بلفيس، مرجع: ١٩٨٣) بأن (جانبيه) يعتبر الانتباه الحدث الثاني في عملية التعلم، وأن استثارة الدافعية للتعلم هو الحدث الأول، حيث يقول (جانبيه)، « إن الحدث الثاني هو اجتذاب انتباه التلميذ وتوجيهه نحو المعلومات المستهدفة في الموقف التعليمي التعليمي » (ص: ٢٤٥).

ثانياً: تصنيفات العجز في الانتباه:

هناك تصنيفان رئيسان للعجز في الانتباه أحدهما يركز على جانب القلب النفسي والآخر على جانب النفس - تروبي.

لقد وصف (ستراوس ولتنسن، ١٩٤٧) الصعوبات المتعلقة بالانتباه لدى الأطفال الذين يعانون من إصابات عصبية بأنها:

- ١- النشاط الزائد الذي يتصف بنشاط حركي مفرط.
- ٢- التشتت في مجال التركيز على المثيرات ذات العلاقة والصعوبة في المحافظة على الانتباه.
- ٣- عدم القدرة على الكبح والتزعة للإستجابة للمشتتات الدافعية والخارجية.
- ٤- الإحباط بالإستجابة بشكل غير مناسب أو تكرار السلوكيات عندما لا تكون

مناسبة» (ص، ١١٢).

ولقد جلد (السرطاوي، السرطاوي، ١٩٨٨) تلك التصنيفات بالآتي:

«أ- تصنيف الطب النفسي:

لقد وضعت جمعية الطب النفسي الأمريكية سنة ١٩٨٠ مخطتين من أشخاص المعجز في الانتبه هما:

١- المعجز في الانتبه المصحوب بحركة زائدة.

٢- المعجز في الانتبه غير المصحوب بحركة زائدة.

ويضم النمط الأول:

١- عدم الانتبه في ثلاث على الأقل من النواحي التالية:

١- الفضل في إنهاء المهمات التي بدأها.

٢- غالباً ما يبدو على الطفل عدم الانتبه.

٣- تشتت بسهولة.

٤- يعاني من صعوبة في التركيز على المهمات المدرسية أو المهمات الأخرى التي تتطلب الإبقاء على عملية الانتبه.

٥- لديه صعوبة في البقاء في أنشطة اللعب.

ب- الإنتفاعية وذلك في ثلاثة من الجوانب التالية على الأقل:

١- غالباً ما يتصرف قبل أن يفكر.

٢- ينتقل من نشاط إلى آخر بشكل مفرط.

٣- يعاني من صعوبة في تنظيم عمله (ولا يعود ذلك إلى أية إعاقة معرفية).

- ٤- يحتاج إلى مزيد من الإشراف.
- ٥- يصرخ باستمرار في الصف.
- ٦- يعاني من صعوبة في الانتظار وأخذ دوره في الألعاب والأنشطة الجماعية.
- ج- النشاط الزائد، وذلك في اثنتين من الجوانب التالية على الأقل:
- ١- يتلف الأشياء أو يهجم حوله.
- ٢- يعاني من صعوبة بالغة في الالتزام بالمشروع.
- ٣- يعاني من صعوبة في البقاء في وضع الجلوس.
- ٤- يتحرك بشكل زائد خلال ساعات لومه.
- ٥- دائماً يقوم بأنشطة حركية مستمرة.
- د- تبدأ قبل من السابعة.
- هـ - تستمر على الأقل لمدة ستة شهور.
- و- لا تعود إلى عوامل أخرى كفصام الشخصية أو الاضطرابات الانفعالية أو الإعاقات العقلية الخفيفة والشديدة.
- أما النمط الثاني فلا يختلف في وصفه عن النمط الأول، فيما عدا أن السلوكيات المذكورة سابقاً في هذا النمط لا تكون مصحوبة بالنشاط والحركات الزائدة وكذلك الإصابة مثل هذه الحالات تكون بشكل عام بسيطة ومعقولة.
- ب- التصنيف النفس- تربوي:
- هناك مظهران رئيسان لصعوبات الانتيك من وجهة نظر هذا التصنيف هما:

الحركة الزائدة أو الكسل والخمول، حيث تعود أسباب هذين المظهرين إلى عوامل عصبية، أو كيميائية- حيوية أو انفعالية.

وهناك ثلاثة مكونات رئيسية للنشاط الزائد، فالعنصر الحركي يشيع بين الأطفال من الميلاد وحتى سن الخامسة، أما العنصر الثاني والذي يتمثل في الجانب المعرفي ويظهر في المرحلة الابتدائية حيث لا يستطيع الطفل الاستمرار في المهام أو إكمالها أما العنصر الثالث والذي يتمثل في الجانب الاجتماعي والذي يظهر بشدة في مرحلة المراهقة.

إن الانسحاب من البيئة، وعدم الاستجابة للمثيرات البيئية هي من أهم مظاهر الجانب الثاني وهو الخمول والكسل، حيث تصنف الحالات البسيطة منه على أنه أحلام يقظة، والشديدة منه على أنه فئة من فئات فصام الطفولة. وفي هذه الحالات فإن الأطفال قد يوجهون انتباههم إلى مثيرات داخلية ترتبط بشكل مباشر باهتماماتهم الشخصية، ويقومون بما يسمى بتثبيت الانتباه وهي خاصية من خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث يوجه الأطفال انتباههم ويثبتونه على مثيرات لا علاقة لها بالمهمة المقدمة لهم.

وهناك خصائص أخرى للعجز في الانتباه مثل تشتت الانتباه والذي يعني عدم قدرة الأطفال على اختيار المثيرات ذات العلاقة بالهارة المطلوبة والتي تساعدهم في الاستمرار والمتابعة لتلك المهارة وكذلك هناك الإنذاعة وعدم الكبح، حيث يقوم الأطفال بتقديم استجابات سريعة لجميع المثيرات والمشتتات الخارجية أو الداخلية وبالتالي يتم صرف ونحويل انتباههم عن المهمة الرئيسة إلى تلك المثيرات» ص (١١٢-١١٦).

ثالثاً : متطلبات الانتباه الضرورية للتعلم :

إن المهارات التي يتعلمها الأمتثل في المدارس مثل القراءة والكتابة، والتهجئة، وتعلم الحسب وتعلم المفاهيم، والأداء الحركي، والسلوك الاجتماعي، جميعها تتطلب منهم إثراك المثيرات السمعية والبصرية واللمسية من أجل القيام بالمهارات المعرفية اللازمة للمهارات السابقة والاستجابة لها أما لفظياً أو حركياً. وعليه فإن الانتباه هو أحد المهمات الرئيسية لتعلم جميع المهارات التعليمية السابقة، لأن التركيز على المهارة سمعياً أو بصرية أو لمسياً يسهل ويسرع عملية الإثراك وبالتالي تعلم المهمة أو المهارة

ويقع على عاتق المعلم أن يلجأ إلى الأساليب التي تجلب انتباه الطالب وتنفعه إلى التركيز على المهمات التعليمية المطلوبة، ويمكن للمعلم أن يلجأ إلى الأساليب التالية:

١- اختيار المثير:

ويقصد به أن يقوم المعلم بتقديم المثير التعليمي بشكل مباشر للطالب وأن يستبعد المثيرات غير ذات العلاقة به. وهناك ثلاثة أنواع من الاختيار عند أداء أي مهارة وهي:

أ- الاختيار الحسي ضمن الحاسة الواحدة وهو استبعاد المثيرات غير ذات العلاقة، والتركيز على ذات العلاقة منها، وذلك عندما يستقبل الفرد المثيرات من خلال القناة الحسية الواحدة. كالتركيز على قول المدرس سمعياً واستبعاد كافة المشتتات السمعية الأخرى.

ب- الاختيار الحسي ضمن الحواس المختلفة: وهو اختيار الانتباه للمثير من خلال قناة حسية واستبعاد المثيرات من القنوات الحسية الأخرى. مثل الإستماع

للمعلم (مثير سمعي) وعدم النظر إلى ما يفعله الطلاب في الصف (مثير بصري).

ج- الاختيار الحسي المتعدد: وهو قدرة الطفل على تركيز انتباهه إلى اثنين أو أكثر من المثيرات التي يتم استقبالها من خلال قنوات حسية مختلفة في نفس الوقت. مثل الإستماع إلى شرح المعلم (مثير سمعي) وفي نفس الوقت متابعة ما يكتبه على السبورة (مثير بصري).

٢- مدة استمرار الانتباه المطلوبة:

إن النجاح في مهمة تعليمية يتوجب من الطالب أن يستمر بالانتباه والتركيز لفترة حتى انتهائه تلك المهمة، وأن مدة الانتباه الضرورية لإتقان أي مهارة ما يعتمد على ثلاثة عوامل كما حددها (السرطاوي، السرطاوي، ١٩٨٨):

« أ- صعوبة المهمة: حيث يبذل الطفل عنة إلى صرف انتباهه عن المهمة الصعبة والتي يصعب إتقانها بسرعة والتي هي أعلى من مستواه لذا فعلى المعلم أن يقدم المهمات التعليمية بطريقة سهلة وقرينة من مستوى الطالب.

ب- حالة الطفل: إن الإرهاق الذي يتعرض له الطفل أثناء التعلم ينغعه لصرف انتباهه عن التعلم، فإرهاق عضلات العينين - مثلاً - ينغعه للتوقف عن القراءة.

ج- قدرة المدرس على تحليل وتطوير عملية التعليم بما يتناسب مع مستوى واهتمامات الطفل، لأنه إذا لم تتم برجة اللغة التعليمية وأساليب تعليمها بشكل مناسب للطفل فإن الطفل لن يستجيب للمادة التعليمية بشكل جيد» (هي، ١٩٨٨).

٣- نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى

يعاني معظم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الخاصة بالانتباه

من صعوبة في الانتقال من مثير إلى آخر. إن التعلم للمهارات التعليمية كالقراءة مثلاً يتطلب من الطفل أن ينتقل من كلمة إلى كلمة ومن فقرة إلى فقرة ومن صفحة إلى أخرى أثناء قيلمه بالقراءة

إن عدم قدرة الطفل على الانتقال من مهمة إلى أخرى أثناء تعلم المهارات التعليمية يجعل منه عاجزاً عن الاستمرار بها أو حتى إدراكها بشكل كلي ومنطقي.

وهناك مجموعة إرشادات يمكن للمدرس أن يتبعها لتحسين انتباه الطفل ويزيد من قدرته على التركيز وهي:

- ١- توجيه انتباه الطالب نحو المثيرات ذات العلاقة بالمهمة التعليمية فقط.
- ٢- إخبار الطفل بأهم المثيرات التي يجب أن ينتبه إليها خاصة عند تعليمه بأسلوب تحليل المهمة.
- ٣- التقليل من عدد المثيرات لمساعدة الطفل على اختيار المثير المرتبط بالمهمة التعليمية فقط. وكذلك التقليل من تعقيد تلك المثيرات.
- ٤- زيادة حدة المثيرات ذات العلاقة أما بالشكل أو اللون أو الحجم.
- ٥- استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة والتي تجلب الانتباه.
- ٦- توظيف أسلوب اللمس والحركة لزيادة الانتباه.
- ٧- عرض المواد على شكل مجموعات متجانسة كالكلمات المتشابهة بمعنى ربط مجموعة من المعارف بعمل مشترك بينها.
- ٨- استخدام المعاني والخبرات السابقة والتي يسهل عملية الانتباه والإنسجام مع المادة التي يتم تعليمها حالياً.

الوحدة الخامسة

الصعوبات الخاصة بالذاكرة

- ١- مفهوم الذاكرة ومفهوم التذكر.
- ٢- تصنيفات الذاكرة وأنواعها.
- ٣- إرشادات علاجية لتطوير الذاكرة.



الوحدة الخامسة

الصعوبات الخاصة بالذاكرة؛

أولاً: مفهوم الذاكرة ومفهوم التذكر؛

تعتبر الذاكرة من الأجزاء الأساسية والضرورية في عملية التعلم، حيث أنها الجزء الذي يحتفظ فيه الفرد بالخبرات والمعلومات التي يكتسبها من خلال تفاعله الحسي مع البيئة المحيطة. كسي يوظفها في حياته اليومية والمدرسية، وكسي تتفاعل تلك الخبرات السابقة التي تم تخزينها مع الخبرات الحالية التي نرغب في تعلمها، وعليه فإن القصور في الذاكرة يعيق عملية التعلم في مراحل النمو المختلفة بدءاً بالطفولة والمراهقة والشباب، وفي كلغة مراحل التعليم المدرسي المختلفة.

ويعبر عن العملية التي نستعملها لاستدعاء المعلومات المخزنة في الذاكرة، بعملية التذكر، والتي يعرفها (بلقيس، مرعي، ١٩٨٣) بأنها: « قدرة المرء على استدعاء أو إعادة ملة سبق تعلمها والاحتفاظ بها في حليظته أو ذاكرته، أو قدرة المرء على التعرف إلى حدث أو شيء سبق له أن تعلمه أو عرفه وتمييزه عن غيره». ويعبر المرء عن عملية التذكر لفظاً بإعادة الألفاظ والكلمات والعبارات التي كان قد حفظها وحركة أو أدله بإعادة القيام بالعمل المتذكر بنفس الطريقة التي كان قد تعلمه بها أو تميزاً بالإشارة إلى الشيء أو الأمر الذي تذكره فتعرف إليه فميزه وحلته وعزله عن غيره» (ص، ٢٥٨).

ومن التعريف فإن أهم سمات التذكر هي:

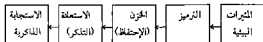
- الإستدعاء والإعطف.
- التعرف إلى الشيء وتمييزه وتمحيضه.
- عزل الشيء عن غيره.
- عملية التذكر مرتبطة بالتعلم.
- عملية التذكر ترتبط بالحفظ والاستبقاء.

« أما (بور وهنجلوت ١٩٨١) فقد عرفا الذاكرة على أنها « القدرة على الاحتفاظ والاسترجاع للخبرات السابقة، أو القدرة على التذكر » (ص٢). وقد أشار (مايكليست ١٩٦٤) إلى أن الذاكرة هي القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة، واعتبر الذاكرة سلسلة من العمليات والنشاطات المعرفية. وقد وصف (هلز وأخرون ١٩٨٠) عملية الذاكرة بأنها تتألف من ثلاث عمليات هي:

- ١- تصنيف المعلومات
- ٢- القدرة على التخزين والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لاستخدامها في المستقبل
- ٣- القدرة على الاسترجاع أو التعريف واستدعاء المعلومات التي سبق تصنيفها وتخزينها» (ص٣، ١٤٢، السراطوي ١٩٨٨).

ولقد درس العلماء ولفترة طويلة الذاكرة من خلال محاولات تفسير ضعف ونسيان الارتباطات المتعلمة بين الثورات والاستجابات، والنتائج عن التداخل بين تلك الارتباطات التي يتم تعلمها في أوقات مختلفة معتمدين على النظريات الارتباطية والاشراطية وقد اتجه بعض العلماء أيضاً إلى دراسة الذاكرة من خلال

منهجية حديثة تدعى منحنى معالجة المعلومات حيث ينظرون إلى الذاكرة البشرية كنظام لمعالجة المعلومات ويذكر (النشواتي، ١٩٧٤: ٣٧٤) « أنه إذا نظرنا إلى الذاكرة البشرية كنظام معالجة لمعلوماته فيجب أن تتضمن ثلاث مراحل معالجة هي مرحلة الترميز ومرحلة الاحتفاظ أو التخزين ومرحلة الاستعانة أو التذكر، ويمكن توضيح هذه المراحل وعلاقتها فيما بينها بالنموذج التالي:



ويقصد بالترميز قيام الفرد بإعطاه رموزاً محددة للمثيرات البيئية اعتماداً على حواسه فالفرد يرمز اللون والحجم والشكل، ولا يستطيع ترميز الموجات الضوئية أو الأشعة وغيرها فالتى يستطيع ترميزها يمكنه تخزينها والعكس صحيح. وبعد هذا السرد السريع للتعريفات علينا أن نتاقل بعض القضايا، من مثل، ما سمة الطفل الذي يعاني من صعوبة في الذاكرة؟ وهل الصعوبة في الذاكرة تعني أن الذاكرة كقادرة هي العاجزة أم أن هناك عجز في أشياء أخرى؟

نرى أنه في السؤال الأول أن أهم سمة للطفل الذي يعاني من صعوبات في الذاكرة هي عدم قدرته على تخزين ومعرفة وإستدعاء المعلومات والخبرات السمعية أو البصرية أو اللمسية وكذلك عدم قدرته على تمييزها أو تحديثها أو ربطها ببعضها البعض أو بالمعلومات الحالية المراد تعلمها.

ويرى بعض العلماء أمثال (نورجسن، ١٩٧٧)، (وهلجن، ١٩٧١)، و (بور، ١٩٧٨) - كإجابة على التساؤل الثاني - بأنه لفهم جوانب القصور في الذاكرة علينا أن نركز على جوانب العجز والقصور في الإستراتيجيات اللازمة

للمشاركة بنشاط في عملية التعلم، بمعنى أن العجز في أداء المهمات المعتمدة على الذاكرة تُعزى إلى عجز في الإستراتيجيات وليس عجزاً في القدرة وأن الفرد لم يكتسب المهارات اللازمة للنجاح في عملية التعلم المرتبطة بالذاكرة.

وبوضوح كل من (الروسكو، ساليم، صبحي، ١٩٩٤)، السمات العامة للطفل الذي يعاني من صعوبات القدرة على التذكر، فيقولون: « يلاحظ أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القدرة على التذكر، تكون قدرتهم على التذكر ضعيفة جداً، سواء كان ذلك في مجال الأسماء أو المفردات، أو الإعدادات أو الحوادث أو كان في مجال تذكر الصور أو الأشكال كما وأن قدرتهم على تذكر الأشياء والأحداث قريبة التي تكون ضعيفة وأقل من الأطفال العاديين، وكما هو معروف فإن مستوى القدرة على التذكر القريب الذي له علاقة بعملية التعلم بدرجة كبيرة وما دامت، هذه القدرة ضعيفة فإن ذلك يؤدي إلى صعوبة في التعلم عند الفرد، وهذا يؤثر أيضاً على فترة الطفل على التفكير وحل المشكلات ومعالجة المواقف بالأسلوب السليم، وذلك مقارنة مع الأطفال من ذوي الفئات العمرية ذاتها» (ص، ٢٥٤).

وقبل الانتقال إلى أنواع وتصنيفات الذاكرة علينا أن نوضح أهم العمليات التي تحدث في الذاكرة وهي:

١- التخزين: حيث تقوم الذاكرة بتخزين المعلومات بطريقة منطقية وتربطها ببعضها البعض من خلال عمليات الترميز والتعميز والتسلسل للمعلومات، إن التخزين السليم للمعلومات يسهل من عملية استرجاعها، لذا فالطفل الذي يعاني من صعوبة في القدرة على التذكر لا يستطيع القيام بعملية تخزين المعلومات بشكل سليم والتي يسبب تلقائياً فقدانها ونسيانها أو خلطها في أحيان أخرى.

٢- الاسترجاع (الإستدعاء): حيث يقوم الفرد في هذه العملية باستدعاء المعلومات التي سبق تخزينها (مثيرات الخبرات السابقة) في حرك غيابها، كتطبيق الاختبارات المقالية وأسئلة إكمال الفراغ على طلاب المدارس. وهذه العملية (الإستدعاء) تعتبر الأصعب كعملية من عملية التعرف التي سنذكرها

٣- التعرف: حيث يقوم الفرد في هذه العملية باختيار مثير محدد سبق أن تعلمه من بين مجموعة مثيرات مشابهة له. إن الأسئلة التي تعتمد مبدأ الاختيار من متعدد هي أوضح مثال على هذه العملية وهي تعتبر (ذاكرة التعرف) أسهل من (ذاكرة الإستدعاء) لوجود المثير أمام الطفل والتي يعمل كموجه له لاختياره دون غيره

ومع أن هذه الذاكرة (التعرف) أسهل إلا أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يستطيعون التعرف على فقرات قليلة شاعروها سابقاً مقارنة بالأطفال العاديين عن ليس لديهم صعوبات في التعلم.

ثانياً: تصنيفات الذاكرة، وأنواعها:

لقد قام التربويون وعلماء النفس بدراسة الذاكرة وحاولوا إقتراح تصنيفات لها حسب عدة معايير أهمها معيار الزمن، ولقد أطلقوا تسميات على تصنيفات الذاكرة مثل الذاكرة قصيرة المدى، وطويلة المدى، وغيرها.

وتحت هذا العنوان ستقوم بذكر تصنيفات وأنواع الذاكرة وسوف توضيح أهم أعراض صعوبة العجز في الذاكرة في كل صنفه والأنواع هي:

١- الذاكرة قصيرة المدى: ويسلج تحت هذا النوع ما يسمى بالذاكرة الحسية- وتعني بقلة المعلومة (صورة مثلاً) لفترة تقل عن الثانية داخل الوصلات

العصبية السمعية أو البصرية أو اللمسية أو الشمية وقبل وصولها إلى الدماغ إن المعلومات المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى لا تبقى فيها لأكثر من حصة ثوانٍ أو عدة دقائق أو عدة ساعات، لذا فإن الطفل الذي يعاني من عجز في هذه الذاكرة لا يستطيع تذكر ما شاعده أو سمعه بعد فاصل زمني بسيط من تعرضه للخبرة التي شاعدها أو سمعها

٢- الذاكرة طويلة المدى: إن المعلومات المخزنة في هذا النوع من الذاكرة تحفظ فيها لمدة زمنية تزيد على (٢٤) ساعة. إن الطفل الذي يعاني من العجز في هذا النوع من الذاكرة لا يستطيع إسترجاع المعلومة بعد فترة تزيد على (٢٤) ساعة - فمثلاً- الطفل الذي تُدرب على قراءة كلمة اليوم، قد لا يستطيع إستدعاء الكلمة نفسها وقراءتها في اليوم التالي.

وليس شرطاً أن الذي يعاني من عجز في الذاكرة طويلة المدى أن يعاني من عجز في أنواع الذاكرة الأخرى

٣- الذاكرة السمعية: وهي الذاكرة التي تقوم بتخزين الخبرات اللفظية من خلال النظام السمعي. إن العجز في هذا النوع من الذاكرة يؤثر في قدرة الفرد على معرفة وتحديد الأصوات التي سبق أن سمعها أو إعطاء معاني للكلمات أو أسماء للأعداد أو إنباع التعليمات والتوجيهات وتبرز لديه بشكل واضح مشكلات اللغة الشفهية الإستقبالية والتعبيرية.

ويؤثر العجز في هذه الذاكرة أيضاً على القراءة حيث لا يستطيع الفرد الربط بين أصوات الحروف مع رموزها المكتوبة كذلك فهذه الذاكرة مهمة لتعلم تسلسل الأصوات بشكل متسببه

أما في الرياضيات فهذه الذاكرة تفيد في حفظ الحقائق الرياضية للعمليات

الحسابية (الجمع/ الطرح/ الضرب/ القسمة) وفي تعلم أسماء الأعداد والعدد عن طريق الحفظ.

٤- الذاكرة البصرية: وهي الذاكرة التي تقوم بتخزين الخبرات الفلصمة من خلال النظام البصري.

وتعتبر مهمة في تعلم معرفة وإستدعاء الحروف الهجائية والمفردات المطبوعة، ومهارات اللغة المكتوبة والتهجئة والإعداد. وتستخدم أيضاً في مهمات المطابقة البصرية ورسم الأشكال وحل المشكلات الحسابية وتعلم استخدام الأدوات والألعاب.

٥- الذاكرة الحركية: وهي الذاكرة المسؤولة عن تخزين التملج الحركية وتسلسلها والإحتفاظ بها وإعتدائها إن حاسة اللمس والإحساس العميق بالحركة تعتبران دائماً جزأين مهمين في الخلفية الحسية لكل شكل من أشكال الحركة وقد يساعد التخيل البصري الأطفال على تذكر تسلسل التملج الحركية ككل.

إن الطفل الذي يعاني من عجز في هذا النوع من الذاكرة لا يستطيع تعلم المهارات الحركية كحركات الإيقاع، والألعاب الرياضية وإرتداء الملابس وخلعها، وربط الحذاء، وكذلك الكتابة.

٦- الذاكرة القائمة على المعنى والحفظ: وهي عملية فهم المعلومات والإحتفاظ بها من خلال ربطها بما يعرفه المتعلم مسبقاً وتعتبر الذاكرة القائمة على المعنى مهمة في تعلم المواد التعليمية الجديدة المبينة على تعلم سابق أما الذاكرة القائمة على الحفظ فهي مهمة في التهجئة وتعلم جمع الأعداد

إن العجز في هذا النوع من الذاكرة يجعل من ربط الخبرات الحالية بالخبرات السابقة أمر مستحيلاً ويجعل من التعلم الجديد غير ذي فائدة أو معنى.

ثالثاً: إرشادات علاجية لتطوير الذاكرة:

هناك عدة إرشادات علاجية تساعد في علاج وتطوير الذاكرة أثناء عملية تعليم الأطفال وسوف نذكرها باختصار.

١- على المعلم أن يختار المحتوى بدقة وإن يكون هذا المحتوى مألوفاً وفو معنى ومهلاً، وأن يضع للطفل أهدافاً سلوكية واضحة تخص المهام التي يجب على الطفل أن يحفظها.

٢- أن يساعد المدرس الطفل على التذكر وذلك بمساعدته على فهم ما هو متوقع منه في المهمة التعليمية، وأن يملك المدرس جهته على تكوين الدافعية لدى الطفل للإحراز مهمته وتذكر ما يجب تذكره.

٣- على المعلم أن ينظم المعلومات التي سيقوم الطفل بتذكرها من خلال مجموعة طرق، كتقسيم المعلومات في أطر مكانية وزمنية، أو تجميع المعلومات في وحدات تشترك في نفس المفهوم، أو تجميع المعلومات وفق أوجه التطابق والإنسجام فيما بينها، أو القيام بربط المعلومات على شكل سلسلة مثل ربط المفردات ببعضها البعض، أو ربط الخبرات برموز محددة (الترميز) حيث عندما يتذكر الرمز يتذكر الخبرة.

٤- أن يعرض المعلم المادة المراد حفظها على الطفل في بيئة صافية مناسبة خالية من المشتتات المشتتة، وأن يبدأ بعرض المادة على الطفل بأسهل الطرق ومعتمداً على قدرات الطفل الجيدة، وبالعيشه ليزيد من انتباهه، وأن يختار المكان والزمان المناسبين لعرض الخبرة التي يجب حفظها.

٥- أن يعتمد المعلم على مبدأ التكرار والإعانة للمعلومات التي يجب حفظها، لأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم فتتصهم استراتيجيات

التكرار والتدريب. وذلك بطريقة منظمة ومبرجة وملائمة.

٦- على المعلم أن يدرب الأطفال على مراقبة ذواتهم أثناء استرجاع المعلومات التي قاموا بحفظها، فهو يقوم بمراقبة الطفل أولاً ثم يقوم بهذا الدور الطفل نفسه وهذا الأسلوب يعينه على تطوير استراتيجيات التذكر لديه ويرفع من ثقته بنفسه.

٧- التأكيد من أن يكون الطالب واثقاً من قدرته، ويعيناً عن التوتر العاطفي.

٨- يمكن للمعلم أن يلجأ إلى أسلوب التدريب الموزع للمادة التعليمية.

٩- القيام بمراجعات دورية منظمة للمادة التي تم حفظها.

١٠- على المعلم أن يقوم بانتخاب نشاط للذات في أثناء التعلم.

١١- على المعلم أن ينتبه إلى الأسباب التي تؤدي إلى النسيان مثل (تداخل الخبرات والثيرات/ التغيرات العضوية داخل الفرد/ نقصان الدافعية أثناء التعلم/ رغبة الطالب اللاشعورية للنسيان) أثناء تدريب الطالب على التذكر.

الوحدة السادسة

الصعوبات الخاصة بالإدراك

- مفهوم الإدراك والإدراك الحركي.
- نظريات الإدراك الحركي.
- أنواع الصعوبات الإدراكية والحركية.
- نشاطات لتحسين الإدراك الحركي.



الوحدة السادسة

الصعوبات الخاصة بالإدراك

أولاً: مفهوم الإدراك:

لقد تعددت التعريفات التي اهتمت بتوضيح مفهوم الإدراك حيث تناولته التعريفات من عدة جوانب، وأهمها ما تركز على وظائف الإدراك، ويمكن إجمال كافة التعريفات بهذا التعريفه حيث يقصد بالإدراك أنه عملية نفسية دقيقة تهدف إلى تحليل المنبثات الفلصة إلى الشماغ عن طريق الحواس وتفسيرها وإعطائها مواصفاتها ومعانيها الصحيحة ومن ثم تنظيمها في الهئه المعرفي لدى الفرد بمعنى أنها عملية نفسية تسهم في الوصول إلى المعنى من خلال الحواس.

ويأخذ الإدراك عدة مسميات حسب إقترانه بنوع الحاسة لمشلاً، هناك الإدراك البصري، والإدراك السمعي، والإدراك الحركي. ولكل نوع مواصفاته ووظيفته، فالإدراك البصري يحلل المنبثات البصرية، والإدراك السمعي يحلل المنبثات السمعية، أما الإدراك الحركي، فإنه يقصد به التوافق بين المنبثات الحسية ومخرجات الأنشطة الحركية، لذلك يصعب التعامل مع أنشطة الإدراك أو الحركة بشكل منفصل. وهنا أصبح من الضروري توضيح مفهوم الإدراك الحركي، حيث يقصد به: (الاستجابات الحركية الناتجة عن إدراك المنبثات الحسية).

ويشير تعلم المهارات الحركية إلى أي نشاط سلوكي يجب على المتعلم فيه أن يكتسب سلسلة من الاستجابات الحركية الدقيقة أي الاستجابات التي

تتطلب استخدام حركات جسمية، ويستخدم علمه النفس مصطلح المهارات الحركية ومصطلح المهارات النفسحركية ومصطلح المهارات الحركية الإدراكية على نحو تبايني للإشارة إلى السلوك أو الاستجابات أو المهارات الحركية التي تتطلب تناسقاً عصبياً-عضلياً أي أن المهارات الحركية تتضمن جانبين أحدهما نفسي أو إدراكي، والآخر حركي ويتطلب انتاج هذه المهارات نوعاً من التنسيق بين المثيرات المدخلية أو النشاط الإدراكي والاستجابة الحركية.

أن جميع المهمات الحركية مرتبطة بطبيعة إدراك الفرد للمثير، فمثلاً مهارة الكتابة تحتاج إلى إدراك للحروف وشكلها وأبعادها ومن ثم القيام بكتابتها كتشغيل حركي، وعلمه فإن العجز في التلذز والتناسق في الوظائف الإدراكية الحركية سوف يؤدي إلى صعوبات أكاديمية في القراءة والكتابة وفي العمليات الحسابية وغيرها من المهارات الحياتية والمهارات الرياضية والحركية.

ولقد قام (فيتس، ١٩٦٥) بإجراء دراسة لحصر المكونات التي يجب توافرها في المهارات الحركية، حيث توصل إلى أربعة مكونات هي:

١- مكون إدراكي: ويشير هذا المكون إلى العوامل الإدراكية الخاصة في تعلم المهارات الحركية، والتي تظهر في قدرة المتعلم على توجيه انتباهه نحو المثيرات الحسية المدخلة، المختلفة والخاصة بالمهارة المرغوب في تعلمها وإدراكها على نحو جيد وتمييزها عن غيرها من المثيرات

٢- مكون معرفي: ويتعلق هذا المكون بالقدرات العقلية المتنوعة التي تمكن المتعلم من فهم المهارة موضوع التعلم وما تتطلبه من تخطيط واستراتيجيات واتخاذ القرارات المناسبة وتقويمها، ويتضح دور هذه القدرات في بداية التعلم الحركي علقة، ويزداد مستوى تعقيدتها بزيادة تعقد المهارة الحركية المطلوبة.

٣- مكوّن تنسيقي: وهو عملية التنسيق بين المشيرات الحسية والاستجابات الحركية (الشأّر الحسي- الحركي) وكذلك ترتيب سلسلة الاستجابات الحركية الجزئية في نسق ومخطط منتظم (تسلسل مهارة الكتابة).

٤- مكوّن شخصي: ويقصد به الخصائص المزاجية للفرد كقدرته على الاسترخاء والحفاظ على الهدوء في ظروف متوترة، والثقة بالذات والبعد عن الإنفعال أو سرعة الاستثارة.

ولا بد هنا من التأكيد على أن العجز في نمو وتطور الجانب الحركي لدى الفرد أيضاً قد يسبب صعوبة في تعلم المهارات التي تتطلب مهارات حركية دقيقة وتناسق العين واليد وكذلك التوازن، بالإضافة إلى العجز الإدراكي

ثانياً: نظريات الإدراك الحركي:

لقد اتجهت النظريات التي حاولت تفسير الإدراك الحركي، ودراسة أثره على التعلم وعلى المهارات المعرفية إلى اتجاهين رئيسين هما:

١- اتجه يرى وظائف الإدراك الحركي تعتبر أمراً حيوياً وأساسياً للنمو المعرفي، وأنه يجب تصحيح صعوبات الإدراك الحركي قبل تعليم وتدريب الفرد على المهارات الأكاديمية وذلك للوصول إلى تحصيل أكاديمي جيد وبأن الأنشطة الأولية للأطفال تتمثل في الجانب الحركي، حيث يحصل الطفل على فهم ومعرفة الأشياء عن طريق التفاعل الحركي معها ولبسها. ومن أهم أصحاب هذا الاتجاه (فروستج وهورن، ١٩٦٤)، و (بارش، ١٩٦٧) و (هيلكاتو، ١٩٦٦) و (كيفسارته، ١٩٧١، ١٩٧٥) و (جستمان، ١٩٦٤) و (كربتي، ١٩٦٧).

ب- اتجه يرى بعكس الاتجاه الأولي حيث يعتقدون بأن جميع الصعوبات المتعلقة بالقراءة والحساب والتهجئة لا تعود إلى أسس إدراكية وأن الإدراك

الحركي لا يعتبر أمراً حيوياً وأساسياً للنمو المعرفي. (أرشر وجنكنز، ١٩٨٧) (لارسن وعامل، ١٩٨٥) (فابريون، ١٩٨٩).

ثالثاً: أنواع الصعوبات الإدراكية والحركية:

تعتبر الصعوبات الإدراكية والحركية من أهم اختصاصات التي يختص بها الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد قسم (السرطاوي، صياح، ١٩٨٧) صعوبات الإدراك والحركة في ثلاثة مجالات رئيسية:

١- صعوبات الإدراك البصري Visual perceptual.

٢- صعوبات الإدراك السمعي Auditory perceptual.

٣- صعوبات الإدراك الحركي والتأخر العام Motor perceptual «(ص، ٣٩).

أما (السرطاوي، السرطاوي، ١٩٨١) فقد قسموا هذه الصعوبات في الأبعاد التالية:

١- الصعوبات التمييزية.

٢- صعوبات الإغلاق.

٣- الصعوبات الإدراكية - الحركية.

٤- الصعوبات المتعلقة بسرعة الإدراك.

٥- صعوبات التسلسل.

٦- النمذجة الإدراكية.

٧- الثبات والإحفظ «(ص، ١٦٧ - ١٧٧).

وفيما يلي توضيح موجز لتلك الأبعاد:

١- الصعوبات التمييزية:

ويقصد بمهارة التمييز هو معرفة نقاط التشابه والاختلاف بين المثيرات ذات العلاقة ويمكن تصنيف صعوبات التمييز في:

- « أ- تمييز الأشياء المرئية (صعوبات التمييز البصري)
- ب- تمييز الأشياء المسموعة. (صعوبات التمييز السمعي)
- ج- تمييز الأشياء الملموسة. (صعوبات التمييز اللمسي)
- د- تمييز الأشياء التي نشعر بها من خلال الحركة. (صعوبات التمييز الحس- حركي)
- هـ- التمييز المتعلق بكل من اللمس والحركة. (صعوبات التمييز في الإدراك الحركي واللمسي الخدانة معاً)
- و- تمييز الشكل- الأرضية. (صعوبات التمييز ما بين الشكل- الأرضية)

يعاني الطفل ذو صعوبات التمييز البصري من إدراك وتمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر. وكذلك يفشل في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والإدراك العميق، مما يتعكس على معرفته واستخدامه للحروف والأعداد والكلمات والقراءة والحساب والرسم.

أما الطفل الذي يعاني من صعوبات التمييز السمعي فإنه يصعب عليه استكشاف أو معرفة أوجه الاختلاف وأوجه الشبه بين درجات الصوت وارتفاعه وتناسقه، ومعدله ومدته، مما يؤثر على البناء الفونيمي للغة الشفهية وبالتالي على القدرة على التمييز بين الحروف المشابهة أو المقاطع والكلمات وبالتالي على

تعلم القراءة والتهجئة بالطرق الصوتية

أما الطفل الذي يعاني من صعوبات التمييز اللمسي فإنه غير قادر على أداء المهمات التي تتطلب تنسيقاً في استخدام الأصابع مثل الكتابة واستخدام الشوكة والسكين والملقحة ومهارة التزوير ومهارة التقطع الأشياء. عدا أن إحساسه بالألم يكون ضعيفاً فهو يتعرض للإصابات أكثر من الأطفال العاديين كإصابته بالحروق والجروح وغيرها.

إن الطفل الذي يعاني من صعوبات التمييز الحس - حركي يصعب عليه تعلم الأنماط الحركية والضبط الحركي العام، وذلك نتيجة لتأثر التغذية الراجعة الحسية الصادرة عن الجسم، ويفقدان التمييز الحس - حركي يواجه الطفل أيضاً مشكلات في إتقان المهارات الحسية الأساسية مثل الزحف والمشي والأكل، ومهارات العناية بالذات كلبس اللباس وخلعها، وكذلك تعلم المهارات المتقدمة مثل الكتابة اليدوية والحركات الرياضية والإيقاعية.

أما الطفل الذي يعاني من صعوبات التمييز في الإدراك الحركي واللمسي الحادثة معاً لا يستطيع أداء المهمات الحركية الدقيقة مثل الكتابة واستخدام الأدوات وتعلم المهارات التي تحتاج إلى أثناء حركي.

أما فيما يخص صعوبات التمييز ما بين الشكل والأرضية، فإنها تعني صعوبة التركيز على اختيار المثيرات المطلوبة من بين مجموعة من المثيرات المتنافسة عند حدوثها في وقت واحد، حيث ترتبط هذه المشكلات بالانتباه الانتقائي وسرعة الإدراك فالطفل الذي يعاني من صعوبة في التمييز البصري للشكل والأرضية فلا يستطيع التفريق ما بين شكل شيء ما والأرضية التي يقع عليها والتي يعتبر ذلك الشيء جزءاً منها، والطفل الذي يعاني من صعوبة في التمييز

السمعي للشكل والأرضية لا يستطيع الاستماع إلى تعليمات المدرس (الشكل)
حين يتكلم أو يصرخ الطلاب في الصف (الأرضية).

٢- صعوبات الإغلاق:

ويقصد بالإغلاق قدرة الفرد العقلية على إتمام الشيء (الكل) عندما يفقد جزءاً من أجزائه. (إكمال الشيء الناقص). فالطفل الذي يعاني من صعوبة الإغلاق البصري لا يستطيع تمييز الأشكال والصور عند نقصان أجزائها منها والطفل الذي يعاني من صعوبة الإغلاق السمعي لا يستطيع معرفة الكلمات المنطوقة عند سماعه لجزء منها ولا يستطيع معرفة دلالة هذه الكلمة وكذلك فإنه يعاني من فهم وتفسير العبارات المسموعة بلغة أخرى. ويفقد القدرة أيضاً على توليف الأصوات وتجميعها في كلمات أو في جُمْل مفيدة.

٣- الصعوبات البصرية- الحركية:

وهي تعبر عن مشكلات التوافق الإدراكي الحركي، وعدم القدرة على القيام بالأنشطة التي تتطلب التآزر الحسي الحركي (التآزر ما بين العين وحركة اليد). فقد يفشل الطفل في تطوير إدراك فخطلي للجانب الأيمن والأيسر، فلا يستطيع استخدامها بشكل مستقل فهو يكتب باليمين ويحرك البعاز بشكل غير متناسق. وقد يعجز عن فهم الاتجاهات فلا يميز بين الرقمين (٢) و (٦) أو الحرفين (d) (b) وقد يفشل في المهامات الحركية المتعلقة باستخدام الأيدي والأصابع كالسك والقلف والتقطيع والكتابة على السطر.

٤- الصعوبات المتعلقة بسرعة الإدراك:

ويقصد بسرعة الإدراك إصدار الاستجابة المناسبة للمثير في أقصر وقت ممكن سواء كان المثير سمعياً أو بصرية فالطفل الذي يعاني من هذه المشكلة يحتاج

إلى وقت طويل لتسمية الأشكال التي يراها أو تسمية الأصوات التي يسمعه أو تنفيذ الأوامر السمعية المطلوبة

٥- صعوبات التسلسل:

إن التسلسل يعني الترتيب المنطقي لمجموعة مشيرات تؤدي في نهايته إلى نتيجة ذات معنى، كترتيب كلمات جملة مفيدة، وهذا ما يعانيه الطفل حيث لا يستطيع ترتيب الكلمات في الجمل بشكل منطقي أو ترتيب أجزاء صورة بحيث تعطي صورة مكتملة، وكذلك فهو لا يستطيع الإستجابة لثلاثة أوامر متسلسلة، فقد ينجزها ولكن دون تسلسل.

٦- النمذجة الإدراكية:

وهي ميل الأفراد إلى تفضيل نمط حسي معين من التعلم على نمط آخر، فالبعض يفضل النمط السمعي مع أنه لا يعاني من صعوبات بصرية، فهو يحسب سماع التأثير بدلاً من النظر إليه. وفي هذه الحالة يكون معتمداً على حاسته السمعية كلياً في عملية التعلم.

٧- الثبات والإحتفاظ:

وهو الثبات والإصرار على الإستمرار في أداء النشاط على الرغم من إنتهاء النشاط، فالطفل الذي يعاني من هذه المشكلة يستمر في إعلاء ما قاله أو فعله وبشكل قسري، ولا يستطيع التوقف أو تعديل هذا السلوك.

رابعاً : نشاطات لتحسين الإدراك الحركي :

كما أسلفنا سابقاً فإن الإدراك الحركي يؤثر على أداء مهارات ومهارات حياتية واستقلالية وأكاديمية وحركية، لذا فإن تحسينه وتطويره يتطلب تكاثفاً للجهود كثير من الاختصاصيين مثل اختصاصي العلاج المهني، وأخصائي العلاج الطبيعي،

ومدرس التربية الرياضية حيث يعملون عمل الفريق الواحد » ولقد طور (كيفارت وأخرون، ١٩٧١) برنامجاً يتضمن مجموعة أنشطة:

١- المشي على ألواح خشبية لتدريب الطفل على الإقناعات. وعملية الوقوف والتوازن.

٢- استخدام خشبة التوازن لمساعدة الطفل على تحديد مركز الجاذبية ومساعدته في تطوير التوازن للجسم في الجانب الأيمن والأيسر.

٣- القفز على منصة البهلوان للمساعدة في تكوين مفهوم الجسم والتناسق الجسمي والتوازن السليم.

٤- القيام بتمارين إيقاعية جسدية تفيد في عملية انتزاع الجسمي باستخدام كل من الإيقاعية اللمسية، والبصرية، والسمعية. ويجب أن تدمج الإيقاعات الحركية اللمسية مع الإيقاعات اللمسية والسمعية مما يعطي الطفل فهماً للإيقاع من خلال أجزاء والملمح الإدراك المختلفة لديه.

٥- استخدام أسلوب تحليل المهمات والعمليات النفسية في التدريب على الحركات المختلفة ونشاطات الإدراك الحركي. وهذا الأسلوب يمر في أربعة مراحل وهي:

أ- تحليل المهمة لتحديد المهارات الفرعية الضرورية لتعلم تلك المهمة.

ب- تحديد ما يستطيع الطفل عمله من خلال تقييم أدائه الطفل على المهمات الفرعية للمهارة الرئيسية.

ج- تحديد الإجراءات الإفراتية - الحركية الضرورية لإكمال المهمة.

د- كتابة الأهداف التعليمية واختيار الإجراءات العلاجية التي تدمج

أهداف هذا الأسلوب وإجراءاته مع تلك المهمة « (السرطاوي،
السرطاوي، ١٩٨٨، ص، ١٧٧).

ويذكر (النشواني، ١٩٨٤) مجموعة من التطبيقات التربوية التي تفيد في
تحسين الإدراك الحركي، وهي:

١- فهم المهمة:

ويمكن للطالب أن يفهم المهمة إذا قام المعلم بتوجيه انتباهه إلى مكونات
المهارة الأساسية، وتزويده بمعالج صحيحة لأداء تلك المهمة، وتوضيح أفضل
الطرق لممارسة تلك المهمة عبر سلسلة من الاستجابات الجزئية المكونة لها.

٢- التدريب على ممارسة مكونات محددة:

ويقوم المعلم بتقسيم المهارة إلى مكوناتها الجزئية ويتم تدريب الطالب
على كل جزئية حتى يتقنها ثم يقوم بربط الأجزاء ككلية ببعضها للوصول إلى
المهارة الكلية.

٣- التزويد بالتغذية الراجعة:

حيث يقوم المعلم بتزويد الطالب بالتغذية الراجعة والتي تعتبر عنصراً
هاماً في تعلم وتحسين الأداء الحركي خاصة إذا تم إعطاؤها في الوقت المناسب.
وكذلك يجب على المعلم تزويد الطالب بمعلومات تفصيلية حول أدائه ليتمكن
بتقويم أدائه بشكل ذاتي أثناء تدريبه فردياً.

٤- التدريب على الأداء في أوضاع متباينة (مختلفة):

وذلك بهدف تعميم الخبرة في كافة المواقف الحياتية، لأن بعض الأطفال
يعانون من عدم القدرة على تعميم الخبرة فالطفل قد يقرأ كلمةقف على الورقة
ولكنه لا يستطيع قراءتها على اليقظة في الشارع أو قد يكتب كلمة على القفتر

ولكن لا يستطيع كتابتها على اللوح. إن التدريب على الأداء في أوضاع متباينة يقوى الأداء ويحول دون تأثيره بالتغيرات البيئية.

٥- المواظبة على ممارسة الأداء الحركية:

ويقصد به التكرار للمهارة والاستمرار في أدائها بعد إتقانها سواء كان التكرار في غرفة الصف أو في البيت عند أداء الطفل لواجباته البيتية مع ضرورة التركيز على فهم المهارة الحركية بشكل جيد أثناء أدائها.

الوحدة السابعة

صعوبات اللغة الشفهية

- مفهوم اللغة.
- مراحل تطور اللغة.
- تصنيف صعوبات اللغة الشفهية.
- إرشادات لمعالجة صعوبات اللغة الشفهية.



الوحدة السابعة

صعوبات اللغة الشفهية :

أولاً : مفهوم اللغة :

تعتبر اللغة الشفهية من أهم مهارات التواصل بين الأفراد حيث يعبر الفرد من خلالها عن محتواه المعرفي، ويستعملها كدالة لتبادل الخبرات والمعلومات والأفكار مع الآخرين، وهي أيضاً أداة فعالة في التفاعل مع مثيرات البيئة المحيطة بشكل عام.

ولقد اتفق معظم العلماء على تعريف اللغة بأنها « مجموعة من الرموز - غير ذات معنى في أصلها - يعبر فيها الفرد عن محتواه العقلي والمعرفي ». ويقصد بالرمز هنا أي شيء يقوم مقام ذات الشيء أو يدل عليه وتخدم اللغة في العادة وظيفتين رئيسيتين هما:

أ- الإتصال بين الناس من ذوي اللغة الواحدة.

ب- تزويدنا بنظم أو مجموعات من الرموز والقوانين التي من شأنها أن تسهل تفكيرنا.

وتتكون معظم لغات العالم من شقين رئيسيين هما (الفونيمات)، (المورفيمات). ولقد عرّف (عيس، تسوك، ١٩٩٢) هذين المصطلحين بأنّ الفونيمات « هي الأصوات الأولية التي تقوم عليها اللغة، وهي الطرق المختلفة

التي تلفظ بها حروف العلة والحروف المتحركة والحروف الساكنة» أما المورفيمات فيقصد بها «أصغر الوحدات ذات المعنى والتي تكون اللغة فجذور الكلمات والمقاطع الأولية، والمقاطع اللاحقة في الكلمات يمكن أن تكون مورفيمات فمثلاً كلمة (Strangeness) تتكون من مورفيمتين هما (Strange- ness) ولكل منهما معنى خاص به.

إن تركيب المورفيمات مع بعضها ينتج لنا كلمات كثيرة مما يشعب اللغة ويطورها ويقاس تطور اللغة صفاً بقدرتها على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات المعاني الجديدة.

ولقد أشغل بل الفلاسفة وعلماء النفس وعلماء الاجتماع على مر العصور تفسير الكيفية التي نشأت بها اللغة وتطورت. ولقد عاينوا في نهاية الأمر إلى مجموعة نظريات أو إفتراضات لنشأت اللغة وتطورها نوجزها في الإثباتات التالية:

١- يعتقد أصحاب هذا الاتجاه بأن اللغة تنشأ وتتطور بشكل فطري وطبيعي، وأن الأطفال يولدون ولديهم الميل نحو استخدام اللغة كما لديهم الميل نحو المشي، وأنهم مزودون بآليات وميكانيزمات بيولوجية لتعلم اللغة، ويمكن للطفل من خلال هذه الميكانيزمات الوراثة بناء قوانينه الخاصة باستخدام اللغة وينتجها. بمعنى أن تلك الميكانيزمات يمكنه من إنتاج الألفاظ والمصطلحات الجديدة عندما يتم إستئثارها من قبل البيئة ويؤيد وجهة النظر هذه التطور الحاصل في الأجهزة الخاصة بالنطق أثناء المرور بالراحل النمائية ويتبشى هذا الاتجاه كل من (لوبرغ وشومسكي).

٢- الاتجاه السلوكي والذي يرى فيه (سكندر، ١٩٥٧) بأن اللغة يمكن اعتبارها

على أنها سلوك لفظي يمكن تطويره وتنميته من خلال المؤثرات البيئية والتقليد والتعزيز كغيرها من السلوكات البشرية القابلة للتعليم. واستند في رأيه إلى أن الطفل حديث الولادة لا يمتلك سلوكاً لفظياً واضحاً ولكنه من خلال المناغاة والتقليد والتعزيز الفسارقي للسلوك يتعلم فهم واستخدام اللغة.

٣- الاتجاه التوفيقي بين الاتجاهين السابقين ويتبنى هذا الاتجاه كبل من (يلوم ولاهي)، حيث يؤيدان فكرة الامكانات البيولوجية والمعصية الفطرية وأثرها على النضج الإدراكي، المعرفي - وبالتالي على اللغة - وفي الوقت نفسه يؤكدان على دور البيئة ومؤثراتها (التقليد، التعزيز) في تطوير وتنمية اللغة.

ويرى (ماكجيل، ١٩٧٠) أن الفخذ موقف حاسم إلى جانب البيئيين أم الفطريين ليس أمراً مجدياً فالبيثيون يقبلون في تفسير ظاهرة الابتكار اللغوي التي تنبئ عند الطفل فيما بين الثانية والخامسة من عمره، والتي تمكنه من انتاج عبارات لم يسمعها في بيئته، ومن استخدام بعض القواعد اللغوية غير المتوافرة في لغة الراشدين في بيئته.

كما أن الفطريين يعجزون عن تفسير عملية اكتساب اللغة دون عمليات التقليد والتعزيز لأن هاتين العمليتين تشكلان المفتاح الأساسي لاكتساب اللغة. لذا فإن الاتجاهين مسؤولان معاً عن تفسير ظاهرة اكتساب اللغة، لوجود بعض الأدلة التي تؤيد كلا منهما.

ثانياً: مراحل تطور اللغة:

- تمر اللغة في مجموعة مراحل ثمانية تطورية وفقاً لمراحل نمو الإنسان البيولوجية والنفسية والعقلية منذ الولادة وحتى المبلت وهذه المراحل تتشابه

عند معظم الأفراد- مع مراعاة الفروق الفردية- ولقد حلت (السرطاوي،
السرطاوي، ١٩٨٨) خمسة مراحل تمر بها اللغة أثناء تطورها، وهي:

١- مرحلة الأصوات الانعكاسية وهي صوت خروج الهواء من الرئتين
كصوات الصراخ المختلفة نتيجة لشعور الطفل الحشوي كالجوع والعطش،
وإحساسه بالهبة الخارجية كالحرارة والبرودة

٢- مرحلة المناغاة: وتظهر في الأسبوعين السادس والسابع من عمر
الرضيع، وذلك عندما يصدر الطفل أصواتاً متنوعة وعشوائية. وتعتبر المناغاة
نشاطاً انعكاسياً للإثارة الداخلية لدى الطفل لاستكشاف الشفتين واللسان
والحنك. وليس شرطاً أن تظهر المناغاة فقط عند وجود السمع، فقد ينساق الطفل
إلى الأصم

٣- مرحلة اللالية: وهي إعانة الأصوات أو مركبات الصوت الذي يسمعه
الطفل مثل (با- با- با/ دا- دا- دا/...). ويعتبر إحساس الطفل بحركة شفثيه
وسمعه لصوته معزّزاً للإستمرار في إصدار هذه الأصوات. ويمكن للطفل أن يقلد
أصوات الآخرين، وقد يعيد الطفل الأصم بعض الأصوات نتيجة للإثارة
اللمسية والحسية- الحركية

٤- مرحلة المصاغة (التقليد): وفيها يبدأ الطفل بتقليد الأصوات التي
يصدرها الآخرون، وتظهر في حوالي الشهر التاسع، ولا يشترط فهم تلك
الأصوات لتقليدها.

٥- مرحلة التلقن: والتي تبدأ بين الشهر الثاني عشر والثلاثين عشر من
عمر الطفل، حيث يبدأ الإستخدام المقصود للألفاظ والكلمات وأثناء الأصوات
ويتنظر أيضاً الإستجابات المتوقعة لتلك الأصوات. وتعتبر هذه المرحلة البداية

الفعلية للنطق الحقيقي، وتطور الرموز والأفعال والفرقات والأفكار والعلاقات»
(ص ٢٢٠-٢٢٢).

ومع مرور الزمن يبدأ الطفل باستخدام الحروف في تكوين الكلمات، والكلمات في تكوين الجمل البسيطة المكونة من كلمتين وتحمل معنًى معيناً ثم تتطور لغته من جمل بدائية بسيطة إلى جمل مركبة ومعقدة.

أما (النشواتي، ١٩٨٤) فيذكر أن للمختصين قد وصفوا خصائص لغة الطفل في مراحل نموه اللغوي المختلفة من حيث كمية الكلمات التي يكتسبها ونوعيتها وطرق ارتباطها فيما بينها وقد حدد مراحل النمو اللغوي لدى الفرد بالراحل الآتية:

١- مرحلة الكلمة الواحدة:

وتبدأ هذه المرحلة مع بداية السنة الثانية من حياة الطفل، حيث تبلغ حصيلة اللغوية في الربع الأول من هذه السنة حوالي خمسين كلمة، تتكون في معظمها من أسماء تشير إلى أشياء واقعية موجودة في بيئته كالطعام والملابس، ومن أفعال تشير إلى العمل، كراح، ولعب، وتعبر كل مرة عن فكرة معينة فكلمة (أكل) تدل على أنه جائع ويريد أن يأكل.

وتتسم كلمات هذه المرحلة بالصيغة الأمرة، سواء لدى مخاطبة الآخرين أو الذات، وكذلك تتسم بظاهرة التعميم الزائد فكلمة كرة تعبر عن كل شيء دائري أو كروي.

٢- مرحلة الكلمتين:

يستطيع الطفل في منتصف ونهاية السنة الثانية من أن يصل كلمتين مع بعضهما البعض للتعبير عن صيغة النسبة أو الملكية.

كلُّ يقول (بابا سيلو) للدلالة على سيطرة أبيه، ويستخدم أيضاً بعض الكلمات للتعبير عن الاختلاف في النوع والكمية مثل (أكثر أكل)، للتعبير عن المزيد من الأكل، ويكتسب أيضاً مفهوم النفي للإشارة إلى عدم وجود الشيء.

٢- مرحلة الأكثر من كلمتين:

وفيها يصبح الطفل قادراً على وصل أكثر من كلمتين ليكون سلسة للتعبير عن فكرة ما (الجملة). وتنسم هذه المرحلة بمزيد من المعرفة بقواعد اللغة وتركيباتها ودلالاتها مما يشير إلى تقدم كبير في مجال تنظيم النظام اللغوي واستخدامه، كما يشير إلى نمو القدرة العقلية للطفل، فهو يعرف المفسود والمؤنس، والأفعال والعند والزمن، وتظهر في هذه المرحلة قدرة ابتكارية عند الطفل في استخدام اللغة ما بين السنة الثانية والخامسة وتزول مع كبر عمر الطفل.

وفي نهاية المطاف يكون الطفل قد كوّن لغة تلمة من حيث الشكل والتركيب والمعنى.

هنا ويمكن النظر إلى اللغة من ثلاثة أبعاد صنفها (بلوم ولاهي ١٩٧٨) وهي المفردى، وهو الرمز وتفسيرها حتى تكون الألفاظ ذات دلالات ومعاني عندما يستخدمها الفرد أثناء تفاعله مع البيئة الشكل - وهو البعد الثاني - ويقصد به وحدات الصوت التي يتم ربطها بالمعنى وذلك عن طريق بناء الجمل أو أجزاء النطق أو نهايات الكلمات (علم الصرف، وعلم دلالات الألفاظ يعطي اللغة شكلها). أما البعد الثالث فهو استخدام اللغة حيث تقترن وظيفة اللغة بسلوك المتكلم الاجتماعي والمعرفي في مواقف الغيبة المختلفة فتجرب صوت المتكلم أثناء الحديث المعني يختلف عن نبراته أثناء التمتع أو التساؤل أو إصدار الأوامر.

وختلافاً أن التشكل في الأبعاد السابقة هو الذي يحدد كفاءة استخدام الفرد للغة ويحدد معرفته بعلم قواعد اللغة

ثالثاً : تصنيف صعوبات اللغة الشفهية :

إن التوسع السابق في مفهوم وتطور اللغة لم يكن سوى مقدمة لتسهيل فهم الصعوبات المتعلقة باللغة الشفهية والتي صنفها (السرطاوي، السرطاوي، ١٩٨٨) في النقاط التالية:

« ١- صعوبات اللغة الاستقبالية :

وترجع هذه الصعوبة إلى عدم قدرة الفرد على فهم معاني الألفاظ التي تُقَال، وإلى الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والمشاعر والخبرات والأفكار. وتظهر مجموعة أعراض على الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبة، مثل عدم القدرة على التجاوب مع الأوامر واتباع التعليمات، وعدم قدرتهم على تعلم المعاني المتعلقة للكلمة نفسها، ويفشلون في التمييز ما بين الكلمات.

وتسمى هذه الصعوبة أحياناً بفحسة الاستقبالية، أو الصمم اللفظي، أو الحسية الحسية

« ٢- صعوبات اللغة التكاملية :

يشتمل تطور اللغة على غطين من سلوك اللغة التكاملية وهما (اللغة الداخلية) ويقصد بها تفكير الطفل وتنظيم وتكامل خبراته اليومية أثناء ممارسته للمشتاغل، قبل أن يبدأ بالكلام، ويترك ذات معنى ويكون استخدام اللغة أمراً النمط الثاني فهو (اللغة المنطوقة) حيث يبدأ الطفل بالكلام والتواصل مع نفسه بعد أن يتعلم المعاني الخاصة بالألفاظ من خلال الإثارة اللفظية الاستقبالية.

ويرجع مصطلح صعوبة اللغة التكاملية إلى الصعوبة في التصرف بشكل رمزي، فالأطفال ذوي صعوبة اللغة التكاملية لا يستطيع الربط بين اللفظ التي يسمعونها وخبراتهم السابقة عن تلك اللفظ، فهم يلفظون كلمة مفتاح مثلاً، ولكن لا يعرفون لماذا يستخدم. وكذلك فهم لا يستطيعون فهم العلاقات مثل المتضادات (الأب/ الأم/ سائح/ باردة).

٢- صعوبات اللغة التعبيرية،

وهي عدم قدرة الأطفال على التعبير عن أنفسهم من خلال النطق والكلام عدا أنهم يفتقرون إلى التعبيرات الوجهية، ويتسمون بالخمول والكسل أحياناً. وهناك غطان حددهما (جونسون ومايكليست، ١٩٦٧) لصعوبات اللغة التعبيرية، وهما:

أ- صعوبة اختيار واسترجاع الكلمات وقد يعزى ذلك إلى صعوبة الذاكرة السمعية

ب- صعوبة بناء الجملة وتركيبها، حيث يستطيع الأطفال نطق الكلمات والتحدث بجملة بسيطة، ولكنهم يعجزون عن تنظيم الكلمات والتعبير عن الأفكار بجملة كاملة فقد يحدفون أو يجرّفون بعض الكلمات أو قد ينطقون أفعالاً غير صحيحة.

٤- صعوبات اللغة الاستقبالية والتكاملية والتعبيرية المختلطة :

وهو أشد أنواع صعوبات اللغة التعبيرية حيث يظهر لدى الأطفال أعراضاً لكافة الصعوبات السابقة ودرجات متفاوتة، فهم لا يفهمون ما يقل لهم ولا يستطيعون استخدام رموز اللغة بشكل متكامل، ولا يستطيعون التعبير عن أنفسهم بلغة صحيحة ومنظمة» (ص: ٢٦٤-٢٣٠).

أما (السرطاوي وميسالم، ١٩٨٧)، فيصفان اضطرابات اللغة والكلام إلى مجموعة مشكلات تتعلق بينة اللغة واستخدامها والتعبيرات اللفظية وأصوات الكلام، ويعدان الأخطاء الخفصة في كل بعد، نتيجة لصعوبات التعلم فيها، ويمكن إيجازها في العبارات التالية:

يرتكب الطفل الذي يعاني من صعوبة في قواعد وتركيب اللغة مجموعة أخطائه منها: عدم تسلسل الجملة، حذف وإضافة كلمات إلى الجملة، عدم القدرة على بناء جملة سليمة قواعدياً وعدم القدرة على الإجابة بجملة تامة ومفيدة.

أما الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعبير اللفظي فهو يتلعثم دائماً ويتكلم ببطء، ولديه قصور في وصف الأشياء أو الصور، ويستخدم الإشارة بشكل دائم ومتكرر، ويتجنب الألعاب اللفظية، ويتجنب لقاء الأصدقاء، ويشك حول الفكرة ولا يستطيع الوصول إليها بسهولة.

أما الطفل الذي يعاني من صعوبة في أصوات الكلام فهو لا يستطيع إصدار الأصوات الدالة على الحروف أو الكلمات حيث أنه يحذف بعض الأصوات أو يضيفها، أو يكرر الأصوات بصورة مشوهة وليس لديه القدرة على مزج الأصوات (ص، ٤٦-٤٧).

رابعاً: إرشادات لمعالجة صعوبات التعلم في اللغة الشفهية:

على الشخص المعالج الذي يرغب في وضع برنامج علاجي للأطفال الذين يعانون من صعوبات في اللغة الشفهية أن يراعي عدة مبادئ أهمها:

١- مراعاة قدرات وإمكانات الطفل، ومعرفة نوع الصعوبة التي يعاني منها الطفل.

- ٢- أن يركز البرنامج على تطوير القدرات النمائية كالذاكرة والانتباه وغيرها.
- ٣- أن يركز البرنامج على تطوير القدرات المعرفية من خلال التدريب اللغوي.
- ٤- أن يوضع المحتوى التعليمي المقترح في البرنامج بعد تشخيص دقيق لنطاق الطفل ولإدائه اللغوي.
- ٥- مراعاة التسلسل الهرمي النمائي لمهارات اللغة عند صياغة الأهداف التعليمية.
- ٦- أن يشمل البرنامج وبشكل متسلسل على كافة جوانب اللغة، بدءاً بدلالات الألفاظ ومعانيها، وانتظماً إلى بناء الجمل قواعدياً ولغوياً وصرفياً- لجميع الأصوات في كلمات ذات معنى - .
- ٧- يجب أن يشمل البرنامج على تدريبات تزيل الطفل لإنتاج أصوات الكلام المتنامية.
- ٨- يجب أن يزود البرنامج الأطفال بالخرائط التي تسمح لها بالتفاعل مع البيئة واستخدام الرموز اللغوية في الجوانب الاستقبالي والتعبيري.

الوحدة الثامنة

الصعوبات في تعلم الرياضيات

- ١- مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات.
- ٢- أنواع الأخطاء في تعلم الرياضيات.
- ٣- خصائص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.
- ٤- تشخيص مشكلات تعلم الرياضيات.
- ٥- استراتيجيات ونشاطات لتدريس الرياضيات.



الوحدة الثامنة

الصعوبات في تعلم الرياضيات

أولاً: مفهوم صعوبات التعلم في الرياضيات:

يطلق أحياناً على هذه الصعوبة عسر العمليات الحسابية (Dyscalculia) لأنها تحتاج إلى استخدام الرموز، وكذلك القدرة على التمييز الصحيح لهذه الرموز. وتتمثل الصعوبات في تعلم الرياضيات في عجز الطفل عن التعامل مع الأرقام والعلاقات والقوانين الرياضية بشكل صحيح، أو في الترتيب المنطقي خطوات الحل في العمليات الرياضية والحسابية.

وكما هو معروف، فإن المفاهيم والعمليات الحسابية تبدأ بالسهل ثم تبدأ بالتعقد مع تطورها، لذا فصعوبة التعلم في الرياضيات لا تقف عند حد المفاهيم الأولية البسيطة كالتمييز بين الصور والأشكال الرمزية المتشابهة، مثل رقم (٨٧) أو (٢٠٦)، أو القدرة على إدراك الترتيب والتتابع، كالعقد التساعي الآلي للأرقام، أو إجراء العمليات الحسابية البسيطة كالجمع والطرح والضرب والقسمة، وإنما تتعلهاها إلى مشكلات إضافية في استخدام المصطلحات والرموز المجردة مثل $< >$ ، $=$ ، \neq ، أو استخدام القوانين الرياضية المعقدة، بمعنى أن المهارات الحسابية والرياضية تبدأ بالسهل البسيط للمعوم، وتتطور حتى تصل إلى الصعب المجرد.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه قد يواجه الأطفال ذوو صعوبات التعلم في الرياضيات صعوبة في تعلم المهارات الأولية الأساسية البسيطة كالجمع والطرح

والقسمة والضرب إلا أن البعض لا يواجهون هذه الصعوبات إلا عندما يصلون إلى المستويات العليا في الحساب كحساب الكسور والأعشار، والجبر والمثلثات.

ثانياً : أنواع الأخطاء في تعلم الرياضيات :

هناك مجموعة من الأخطاء التي يقع فيها الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في الرياضيات. ومن هذه الأخطاء:

١- الخطأ في الربط بين الرقم ورمزه فقد يطلب منه أن يكتب رقم (٩) ليكتب (٨).

٢- الخلط وعدم التمييز بين الأرقام المتشابهة وذات الاتجاهات المتعكسة مثل (٦)، (٢) - (٧)، (٨).

٣- خطأ في نقل كتابة الحرفه فقد يكتب (٤ < ٥) و (٣ < ٦) و (١ < ٩) وهكذا.

٤- عكس الأرقام أثناء القراءة أو الكتابة للأرقام. فمثلاً قد يقرأ الرقم (٣٧) < (٧٣) ويكتبه كذلك أيضاً.

٥- خطأ في إتقان للمهارات والفاهيم الحسابية الأساسية، كعمليات الجمع والطرح والقسمة والضرب فهو يخلط في قيم الأعداد المكتوبة (أحاد، عشرات، مئات...)، علماً بأنه يتقن مفاهيم تلك العمليات أحياناً. فمثلاً:

أ- يقوم الطالب بجمع هذه المسألة ويسمى أن

$$\begin{array}{r} ٨٤ \\ + ١٧ \\ \hline ٩١ \end{array}$$
يضيف (باليد واحد) فيخرج الجواب خاطئ.

ب- يقوم الطالب بعملية الضرب التالية ويسمى أن

$$\begin{array}{r} ٣ \\ ٦ \\ \times ٣٧ \\ \hline ١٢ \end{array}$$
يضع (باليد واحد) ويسجل نتيجة الضرب كاملة في موقع الجواب.

ج- وقد يجري الطالب عملية جمع ويخطئها بالضرب

$$\begin{array}{r} + \\ 145 \\ \times 4 \\ \hline 160 \end{array}$$

د- يبدأ الطالب بإجراء العمليات الحسابية من اليسار بدلاً من اليمين، فعليه الجمع صحيحة والنتيجة خاطئة.

$$\begin{array}{r} \rightarrow 1 \\ + 151 \\ 176 \\ \hline 228 \end{array}$$

ولقد حدد باكمان (١٩٧٨) ثماني فئات لأساليب عمل الطالب وثلاث إيجابيات الخاطئة:

١- يصل إلى الإجابة الصحيحة وذلك عند تطبيق المفاهيم والافتقار الحسابية المناسبة مستخدماً الأسلوب الصحيح بتسلسل مناسب، ويقوم بتسجيل العمل بشكل مناسب.

٢- يصل إلى الإجابة الصحيحة من خلال إجراء غير مقنن والتي غالباً ما تكون غير فعالة.

٣- يفضل في أداء وحل المسألة الحسابية لأنه يؤمن بأن المسألة صعبة، أو لأنه لا يتذكر كيفية حل المسألة أو أنه تنقصه الدافعية.

٤- يقع في أخطاء عشوائية دون وجود نمط واضح حيث يتم عمل بعض المسائل بشكل غير صحيح.

٥- يقع بأخطائه ترتبط بالفتش في تعلم المفاهيم الحسابية أو الخلط بين أحد المباحث أو المفاهيم مبدأً أو مفهوم آخر، والفتش في معرفته متى يجب تطبيق

المبدأ أو المفهوم، وهناك ثلاثة أنواع من السائل المتعلقة بالمفاهيم:

أ- أخطاء ذات علاقة بمعنى أو خواص العملية الحسابية، مثل كتابة حقيقة غير صحيحة مثل $4+3=6$ ؟ (٧).

ب- أخطاء ذات علاقة بينه النظام العددي، مثل اهمال مفاهيم القيمة المكانية (المخانات) والأعداد.

ج- أخطاء ذات علاقة بإعادة التسمية أو إعانة التجميع، وذلك بسبب النقص في إعانة تسمية الرقم الواقع إلى اليسار

$$\begin{array}{r} 12 \times \\ 5 \\ \hline 60 \end{array} \quad \begin{array}{r} 10 + \\ 17 \\ \hline 27 \end{array} \quad \text{مثلاً:}$$

٦- يقع بأخطاء ذات علاقة بالخطوات المتسلسلة ضمن الطريقة أو الإجراء المستخدم وذلك بعمل الخطوات بترتيب خاطئ أو القفز عن بعض الخطوات

٧- يقع بأخطاء ذات علاقة باختيار للعمليات أو الإجراءات بسبب الخلط في الحقائق والعمليات الحسابية، فلا أطفال يستطيعون القيام بالإجراء الصحيح ويعرفون الحقائق الأساسية في نفس الوقت مربك لهم، فمثلاً:

$$\begin{array}{r} 64 + \\ 8 \\ \hline 172 \end{array} \quad \begin{array}{r} 54 + \\ 3 \\ \hline 162 \end{array} \quad \begin{array}{r} 21 \times \\ 5 \\ \hline 106 \end{array}$$

٨- يقع بأخطاء ذات علاقة بتسجيل العمل بسبب الهمك في تشكيل الأعداد ونقل الأرقام وأخطأ في تسلي الأرقام (السرطاوي، السرطاوي، ١٩٩٨، ص٣٦٢).

انظر بتمعن إلى جدول التالي، والتي يتضح فيه مجموعة من الأخطاء التي

رفع فيها طفل ذو صعوبات تعلم وهو يحاول كتابة جدول ضرب (٦).

$$\begin{array}{r} 7 \times 1 = 7 \\ 1 \times 7 = 7 \\ 1 \times 1 = 1 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 7 \times 2 = 14 \\ 2 \times 7 = 14 \\ 2 \times 2 = 4 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 7 \times 3 = 21 \\ 3 \times 7 = 21 \\ 3 \times 3 = 9 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 7 \times 4 = 28 \\ 4 \times 7 = 28 \\ 4 \times 4 = 16 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 7 \times 5 = 35 \\ 5 \times 7 = 35 \\ 5 \times 5 = 25 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 7 \times 6 = 42 \\ 6 \times 7 = 42 \\ 6 \times 6 = 36 \end{array}$$

١- خطأ في عكس الأرقام (٤٢) بدل (٢٤).

٢- خطأ حقيقي في الإجابة.

٣- خطأ في اتجاه كتابة الأرقام (٢٤)

ونسيب إشارة -

٤- خطأ في كتابة كل المسألة.

٦- خطأ في تحديد موقع الإجابة.

ثالثاً: خصائص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات:

يتصف الطلبة ذوو صعوبات التعلم في الرياضيات بخصائص كثيرة قد تكون مرتبطة بالجوانب العقلية أو الجسدية أو الانفعالية أو السلوكية وغيرها. فقد وجد أن نقص المفردات اللغوية الخاصة بتعلم الرياضيات (عجز لغوي)، والعجز في التمييز البصري - المكاني (الذي يؤدي إلى تبديل اتجاه الأرقام (٦/٣)، وضعف التكامل الحسي، والعجز في الانتباه (الذي يصرف الطفل عن فهم ما يشاهد أو يسمع، ويدفعه إلى النشاط الرائد)، والاضطرابات الانفعالية كلها خصائص يتصف بها الطفل الذي يعاني من صعوبات في تعلم الرياضيات.

ولقد أجريت عدة دراسات على خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وقد وجد أن قسماً من هؤلاء الأطفال لا يحصلون على كفايتهم من النوم أو الطعام مما يؤثر على العمليات العقلية لديهم فتتخفف كفاءتها، حيث أن الحرمان من النوم أو الطعام يؤدي إلى الإجهاد الجسدي وبالتالي عدم القدرة

على المواصلة في أداء الواجبات الدراسية

وقد وجد (شونيل) أن كثيراً من الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يعانون من مشكلة التسرب من المدرسة أو الانتقال من مدرسة إلى أخرى أو من بيئة إلى أخرى. أو أنهم يعانون من عدم التكيف مع طرق التدريس واختلافها من معلم إلى آخر.

وقد تؤكد المشاكل السابقة مجموعة من الإضطرابات الانفعالية هؤلاء الطلبة فتراهم يتصفون بخصائص انفعالية مميزة كعدم الثقة بالنفس، والقلق، واللجوء إلى الغش في الإمتحانات، والخوف المتكرر، وسوء التصرف في المواقف الصعبة، وعدم التركيز، والحيلك الواسع.

كما أن للعوامل الفسيولوجية والنفسية دوراً هاماً في إجهاد بعض الصفات هؤلاء الطلبة كتفص الذكاء العام، وضعف الذاكرة وخاصة في الأرقام، وكذلك عدم القدرة على التركيز، والتشتت.

رابعاً : تشخيص مشكلات تعلم الرياضيات :

سبق وأن تكلمنا في الوحدة الختصة بتشخيص صعوبات التعلم عن أهم الطرق المستخدمة في التشخيص، وفي هذه الوحدة تحت هذا العنوان فإننا سوف نتكلم عن خصوصية الاختبارات التشخيص في الرياضيات، لأن المعلم بمقدوره أن يجري اختبارات تشخيصية معتمداً على بطاريات الاختبارات المقتنة في الرياضيات، أو من خلال الاختبارات غير الرسمية التي يقوم بتصميمها هو اعتماداً على محتوى المنهاج المعتمد.

ويمكن للمعلم أن يلجأ إلى طرق بسيطة وسهلة في التشخيص. يبدأها بإجراءات تحديد مستوى تحصيل الطالب في مادة الحساب. حيث يلجأ إلى

استخدام محتوى المادة التعليمية الخاصة بمستوى الطفل (صف ثالث أساسي مثلاً) ويقوم بتصميم الاختبار ويقوم الطالب بالإجابة عليه ثم بعد تصحيحه يتم تحديد مستوى الطالب الفعلي، وما هي نوعية الصعوبات التي يعاني منها من حيث أدائه للمهارات الحسابية، ومقدار فهمه للحقائق الأساسية والمفاهيم الأولية في الرياضيات.

وبعد أن يتم تحديد مستوى تحصيل الطفل في الرياضيات للصف الثالث الأساسي - كما ذكرنا سابقاً - يتم تحديد مقدار التباعد بين التحصيل وقدرة الطفل الكامنة على التعلم، بمعنى، هل التحصيل بمشوى قدراته الكامنة أم أنه أعنى أو أدنى منها. وغالباً ما يكون مستوى التباعد بين التحصيل والقدرة الكامنة في المستويات المصنفة الدنيا ما بين سنة إلى سنتين، أما مستوى التباعد بين التحصيل والقدرة الكامنة في المستويات المصنفة الأعلى يكون بمقدار سنتين أو أكثر.

ويمكن للمعلم أيضاً أن يتعرف إلى انخفاق الطفل في الحساب عن طريق معرفة الأخطاء التي يقع فيها أثناء أدائه للمهام الحسابية، فعندما يقوم المعلم بتحديد الأخطاء التي يقع فيها الطفل في العمليات الحسابية - والتي تم ذكرها وتحديثها في العنوان السابق في هذه الوحدة - فإنه من المؤكد أنه يستطيع تشخيص هذا الطفل وتحديد نقاط الضعف لديه في مادة الحساب ومن ثم تحديد نوع البرامج العلاجية التي يمكن له أن يستختمها.

ويجب أن لا ننسى أثر الصعوبات النمائية لدى الطفل على تعلمه للحساب أثناء عملية التشخيص، حيث أن اللامكرة والانتية والتفكير، كلها عوامل مؤثرة في صعوبات التعلم في الرياضيات إذا حدث فيها عجز أو أصابها اختلال.

خامساً : استراتيجيات ونشاطات لتدريس الرياضيات :

سوف نتكلم تحت هذا العنوان عن استراتيجيتين مهمتين في تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات، ونبدأوهـ

١- الأسلوب القائم على تحليل المهام والعمليات النفسية:

يعتبر هذا الأسلوب أسلوب علاج فردي يقوم المعلم فيه بوضع خطة للطلاب بعد أن قام بتشخيصه وتحديد نقاط الضعف لديه، ويشتمل هذا الأسلوب على مجموعة خطوات هي:

أ- تحديد نقاط الضعف في الرياضيات التي يعاني منها الطفل.

ب- اختيار الأهداف التعليمية المناسبة لمستوى مهارات الطفل. والتي يجب أن تكون واضحة ومحددة وقابلة للقياس بشكل بسيط، وتعتبر فعلياً عن السلوك المطلوب من الطالب أن يؤديه، وأن تتضمن معياراً يحدد درجة الإتقان المطلوبة من الطفل.

ج- تجزئة الأهداف إلى مهارات فرعية على شكل تسلسل هرمي يبدأ من أبسط مهارة متنهاً بتحقيق الهدف (المهارة الرئيسية) وتفرد هذه التجزئة للأهداف إلى تحديد قدرات التعلم النمائية الخاصة بأداء المهمة مثل الانتباه والتمييز والذاكرة واللغة والمفاهيم، وغيرها والتي يحتاجها الطفل عند العد المنطقي أو مقارنة المجموعات أو قراءة الأعداد وغيرها من العمليات الحسابية.

د- استخدام التعزيز عند تنفيذ البرنامج، حيث أنه يجب التأكيد من إتقان المهارة الحاضرة حتى يتم الانتقال إلى المهارة اللاحقة، وذلك بإشعار المتعلم بأنه اتقنها عند القيام بتعزيزه.

هـ- مراعاة الصعوبات الخاصة بالجوانب النمائية عند تنظيم التعليم.

٢- الأسلوب الثاني التأمل في التعطية

يرتكز هذا الأسلوب على تطوير الجانب التأمل وال ضبط الذاتي لدى
الطفل عند القيام بحل المسائل في الرياضيات وعلى تزويد الطفل بالتغذية
الراجعة بشكل مستمر. فالطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم لا يقف للتأمل
في متطلبات المهمة المعطاة له، ولكنه يتدفع ليجيب فيبدأ بالخلط بين الاشارات
والارقام وغيرها.

فمثلاً: عندما يطلب من طالب أن يجمع العددين $22 + 29$ فإنه وفي هذا
الأسلوب يتم توجيه الطالب لاتباع الخطوات التالية:

أ- مخاطبة الطالب لنفسه: كيف أبداً؟ وما هو المطلوب لحل هذه المسألة؟

ب- يسأل نفسه: ما نوع هذه المسألة؟ فيجيب أنها مسألة جمع لوجود الرمز (+)
(أن أ+ب هما خطوتان للتأمل الذاتي لدى الطالب).

ج- يسأل نفسه: ما الذي يجب جمعه؟ فيجيب: أبداً بالرقم العلوي في خانة الأحاد
(٢)

د- يسأل نفسه: ماذا أعمل بعد ذلك؟ فيجيب: هناك رقمان ولا بد من حمل الرقم
من خانة الأحاد إلى خانة العشرات $22 + 29$
 $\frac{29}{1}$

هـ- وبعد ذلك ماذا أجمع؟ فيجيب الأعداد في خانة العشرات $22 + 29$
 $\frac{29}{61}$

(الخطوات ج+د+هـ تعبر عن التعليمات والتوجيهات لكيفية حل المسألة).

و- فتوصل إلى الجواب (٦٦)، ويسأل نفسه هل هذا الجواب صحيح؟ يجب أن أتأكد من الإجابة. (التفنية الراجعة)

ز- وبعد التأكد من الإجابة يقول الطالب لنفسه: الجواب صحيحة وقد حللت المسألة. وتعتبر هذه الخطوة خطوة التعزيز الذاتي للطالب.

إن الأسلوبين السابقين هما من أكثر الأساليب المتبعة وهناك أسلوب حديث نسبياً يركز على تعميم الطلبة كيف يعالجون المعزومات وكيف يفكرون تفكيراً مستقلاً ولعلاً بمعنى التركيز على الطرق المعرفية في تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات.

ويقترح (جونز وآخرون، ١٩٩٨) مبدأ التعاميم الاستراتيجية في الرياضيات (وضع خطة تتبعية منطقية تتضمن التهيئة للتعلم وتقسيم المحتوى والتطبيق أو الإكمال)، لتدريس الطلاب، حيث يعتقدون بأن تعميم الرياضيات كان يعتمد سابقاً على التدريس بطرق حفظ القواعد واستظهارها آلياً وهذا يجعل الطفل الذي يعاني من مشكلات في الذاكرة غير قادر على تعلم الرياضيات، لذا فهم يركزون على فهم العمليات الرياضية وانتاجها معرفياً.

وفي الموحدة الخاصة باستراتيجيات عامة في تدريس فئات صعوبات التعلم، صول يتم توضيح الاستراتيجيات بالمشكلة وتوسع.

الوحدة التاسعة

صعوبات التعلم القرائية والكتابية

- ١- مفهوم الصعوبة في القراءة والكتابة.
- ٢- مظاهر الصعوبات القرائية.
- ٣- مظاهر الصعوبات الكتابية.
- ٤- ارشادات لتحسين المستوى في القراءة والكتابة.



الوحدة التاسعة

صعوبات التعلم القرائية والكتابية

أولاً : مفهوم الصعوبة في القراءة والكتابة .

أ- الصعوبات القرائية :

إن القراءة نشاط هام للطفل عند دخوله إلى المدرسة في الصفوف الابتدائية وهو متركز أساسي لاستمرارية الطفل في التعلم والتدرج في الصفوف من الدنيا إلى العليا ويمكن تعريف القراءة بأنها نشاط فكري وvisي يصاحبه إخراج صوت، وتحريك شفة أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والإنتفاع بها.

واعتبر القراءة أحد المهارات الخاصة باللغة بالإضافة إلى مهارات الكتابة والتحدث والإستماع ويجب أن يحدث التوازن أثناء نمو هذه المهارات حتى لا تختل اللغة عند الفرد.

ويقترن بمصطلح صعوبات القراءة مصطلح عسر القراءة (Dyslexia)، والذي عرّفه (غريغرسون) بأنه «عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة مسموعة أو جهرية». وتعد الصعوبات القرائية من أكثر الحالات انتشاراً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ب- الصعوبة في الكتابة :

والكتابة هي المهارة الثانية في تكوين اللغة وهي تسبق مهارتي التهجئة والتعبير الكتابي، ويقصد بصعوبة الكتابة : (Dysgraphia) « عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف/ الحركات/...) المكتوبة». وتعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية كالانتباه، والتمييز السمعي والبصري، والقدرة على إدراك التتابع، والتأخر بين حركة العين واليد وقوة الذاكرة السمعية والبصرية، ونوع اليد المستخدمة في الكتابة

وهنا لا بد أن نشير إلى المهارات الفرعية التي تتكون منها مهارتي القراءة والكتابة حتى يسهل علينا فهم مظاهر الصعوبات القرائية والكتابية، وهي مفصلة في النقاط التالية:

- ١- لفظ الكلمات المخلطة في النص لفظاً صحيحاً.
- ٢- التمييز البصري للكلمات المخلطة في النص.
- ٣- قراءة جملاً مراعيًا مواطن الوصل والقطع والموقف.
- ٤- يقرأ النص المكتوب بسرعة مناسبة.
- ٥- يلون الأشاء الصوتي وفقاً للمعاني المنضممة في النص.
- ٦- يفسر معاني الكلمات مستعيناً بالسياق.
- ٧- يحدد الأفكار الرئيسة في النص.
- ٨- يضع عنواناً آخر بديلاً للنص.
- ٩- يطرح أمثلة متنوعة حول محتوى المقروء.

١٠- يميز كتابياً بين الحروف والحركات ويضعها في مكانها.

١١- يكتب جملاً مقبلة تعبر عن موقف ما.

١٢- يكمل جملاً وعبارة ناقصة بكلمات محددة.

١٣- يستخدم علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.

ثانياً : مظاهر الصعوبات القرائية :

هناك مظاهر للصعوبات القرائية تظهر بشكل جلي وواضح على الأطفال،

حيث أن أهم ما يميزهم هو عسر القراءة بنوعيه:

أ- عيوب صوتية في أصوات الحروف، بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات وبالتالي يعاني من عدم القدرة على السجدة.

ب- عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككلى، فهم ينطقون الكلمات في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة.

ويتم تحديد تلك المظاهر اعتماداً على فقدان الطفل للمقدمات الخاصة بالقراءة مثل: تفسير رموز الكلمات/ التعلق بالكلمات كوحدة واحدة/ فهم معاني الكلمات/ فهم مدلولات الجمل وتركيبها/ توفر المفردات اللازمة للقراءة.

ولقد حدد(السرطاوي، السرطاوي، ١٩٨٨) بعض المظاهر (الأخطاء) التي يميز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وهي:

« ١- الحذف لكلمات كاملة أو لأجزاء منها.

٢- الإدخال لكلمات غير موجودة في النص أصلاً.

٣- الإبدال للكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه.

- ٤- التكرار للكلمات أو جمل، وخاصة حين تصالفهم كلمات صعبة بعدها كان يقرأ الطالب: (حضررت إلى المزرعة) فيقوم بتكرار عبارة (حضررت إلى) عدة مرات دون إكمالها لعدم قدرته على قراءة كلمة (لمزرعة).
- ٥- حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرأها.
- ٦- الأخطاء العكسية، حيث يقرأ الطالب الكلمة بطريقة عكسية.
- ٧- القراءة السريعة وغير الصحيحة وحذف الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.
- ٨- القراءة البطيئة جداً بهدف إدراك وتفسير رموز (حروف) الكلمات.
- ٩- نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط» (ص٢٧٢).
- وهناك بعض المظاهر الإضافية الأخرى التي يجب ذكرها والتي تظهر بوضوح خاصة في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى وهي:
- ١- التعرف الخاطيء على الكلمة، وتشمل:
 - أ- الفشل في استخدام سياق الكلام للتعرف على المعنى.
 - ب- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
 - ج- قصور المعرفة بالعناصر البنائية والبصرية والصوتية للكلمة.
 - د- قصور القدرة على المزج السمعي والبصري.
 - هـ- الإقراط في التحليل.
 - و- عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر.
 - ز- تزايد الخلط المكاني: حيث تحدث أخطاء في بداية أو وسط أو نهاية الكلمة.

٢- القراءة في النجدة خلطوع وتشمل:

أ- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة.

ب- تبديل مواضع الكلمات في الجملة.

ج- انتقل العرن بشكل خاطئ على السطر الواحد.

٣- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم، وتشمل:

أ- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة وذات معنى.

ب- عدم فهم معنى الجملة.

ج- القصور في إدراك تنظيم الفقرات.

د- القصور في تلويق النص.

٤- صعوبة التمييز بين الرموز وتشمل:

أ- التمييز بين الحركات القصيرة (الشكيل) والحركات الطويلة (حروف العلة).

ب- تمييز الحروف المشددة عن غيرها.

ج- تمييز الفرق بين الألف الشمسية والقمرية.

د- التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل (س، ص).

هـ- تمييز التنوين.

و- التمييز بين الهمزة والهاء المربوطة والهاء المنقطعة.

ز- تمييز همزات الوصل والقطع.

٥- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة والزيادة حيرته وإرتباكته عند الإنتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

ثالثاً: مظاهر الصعوبات الكتابية:

يفقد الطفل الذي يعاني من الصعوبة في الكتابة مجموعة من القدرات اللازمة للقيام بنشاط الكتابة بشكل صحيح ومعبر، ومن أهم تلك القدرات: التضييق العقلي، الضبط الحركي، التأزر الحركي- البصري، التوجه المكاني- البصري، التمييز البصري، الذاكرة البصرية. وضبط الجسم بما يخدم الكتابة، ومفهوم الكتابة من اليمين إلى اليسار.

وأن أهم مظاهر الصعوبات الكتابية هي:

١- عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما تبدو في المرآة (ح/ خ)، أو عكس كتابة الكلمات والجمل.

٢- الخلط في الاتجاهات، فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها من اليمين، وهنا تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة.

٣- ترتيب حرف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، فمثلاً كلمة (فاز، راء/ قام، اقم)، وهكذا.

٤- خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة، فقد يرى كلمة (خاف) على أنها (جاف)، وهكذا.

٥- الصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.

٦- صعوبة قراءة الخط المكتوب ورواءته.

٧- رسم الحروف رصاً خاطئاً بالزيادة أو النقصان.

٨- إمساك القلم بطريقة خاطئة أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف.

٩- إهمال النقط على الحروف وعدم وضعها.

١٠- كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية وواو الجماعة (أخس/ ذهب).

انظر التمثولين التاليين والذين يوضحان بعض الصعوبات في الكتابة:

لقد كنت أسمع أربعة جمعيات في مرة واحدة، ولكن في كل مرة كنت أسمع واحدة فقط.
بشيء ففكرت في كتابة الكلمة الأولى، ثم في المرة الثانية، ثم في المرة الثالثة، ثم في المرة الرابعة، ثم في المرة الخامسة، ثم في المرة السادسة، ثم في المرة السابعة، ثم في المرة الثامنة، ثم في المرة التاسعة، ثم في المرة العاشرة، ثم في المرة الحادية عشرة، ثم في المرة الثانية عشرة، ثم في المرة الثالثة عشرة، ثم في المرة الرابعة عشرة، ثم في المرة الخامسة عشرة، ثم في المرة السادسة عشرة، ثم في المرة السابعة عشرة، ثم في المرة الثامنة عشرة، ثم في المرة التاسعة عشرة، ثم في المرة العشرون.

زعموا أن ثعلباً جاع قاتل على أجمته فوجد فيهما حياةً معلقاً
على شجرة، فلذا هبت الريح ثم كت: أخضعت الشجرة فغسرت الطبل
فسمع له صوتاً شديداً، فلما سمع الثعلب صوته ذهب نحوه... الخ.

تموضع يوضح الكتابة بعكس الحروف

لَمَّا دَاخَلَ سَيِّدُ الْبَيْتِ الْبَيْتَ وَجَدَ أَبَاهُ فِي الْبَيْتِ
 وَهُوَ يَتَحَنَّنُ عَلَى الْبَيْتِ
 وَهُوَ يَتَحَنَّنُ عَلَى الْبَيْتِ
 وَهُوَ يَتَحَنَّنُ عَلَى الْبَيْتِ
 وَهُوَ يَتَحَنَّنُ عَلَى الْبَيْتِ
 وَهُوَ يَتَحَنَّنُ عَلَى الْبَيْتِ
 وَهُوَ يَتَحَنَّنُ عَلَى الْبَيْتِ
 وَهُوَ يَتَحَنَّنُ عَلَى الْبَيْتِ

القطعة الأصلية كانت:

١- لَمَّا أَحَبَّ سَعِيدٌ أَنْ يَرِافِقَ أَبَاهُ إِلَى الْحَقُولِ؟

لِيُشَاهِدَ حَصَادَ الْقَمَحِ.

٢- مَاذَا سَأَلَ سَعِيدٌ أَبَاهُ فِي الطَّرِيقِ؟

هَلْ أَحْضَرْتَ الْعَمِلَ وَأَعْلَنْتَ آلَاتَ اخْصَادِ يَا أَبِي؟

٣- مَاذَا شَاهَدَ سَعِيدٌ فِي الْحَقُولِ؟

شَاهَدَ الْحَصَادَ الْحَدِيثَ فَحَصَدَ السَّنَابِلَ وَتَفَصَّلَ عَنْهَا الْحَبَّ

نموذج يوضح الخلط بين الأحرف التشابهية

رابعاً: إرشادات لتحسين المستوى في القراءة والكتابة:

١- تحسين القراءة:

هنالك مجموعة طرق يمكن اتباعها في علاج الصعوبات القرائية مثل
 أسلوب تدريب الحواس المتعددة (VAKT) وسوف نتحدث عنه لاحقاً وطريقة
 (فيرنالد) والتي يولي الأهل اهتماماً قصصهم الخاصة التي سيتعلمونها وهكذا فإن

الطلاب هم الذين سيختارون المفردات، ثم:

- ينطق الأطفال الكلمات.
 - يشاهدون الكلمة المكتوبة.
 - يتتبعون الكلمة بأصابعهم.
 - يكتبون الكلمة من الذاكرة.
 - يشاهدون الكلمة مرة أخرى.
 - يقرأون الكلمة قراءة جهرية للمدرس.
- وتتم هذه الطريقة بأربعة مراحل:

- ١- كتابة المعلم للكلمة على السبورة وتبعتها من قبله.
 - ٢- تعلم الكلمات وكتابتها من الذاكرة وقراءة ما يتم كتابته (خاص بالطلاب).
 - ٣- يتعلم الكلمة المطبوعة وذلك بقراءتها لنفسه أولاً ومن ثم كتابتها.
 - ٤- معرفة كلمات جديدة يرتبطها بكلمات مشابهة لها سبق أن تعلمها.
- ويشكل عام فإنه يمكن وصف استراتيجية تدريس القراءة في ثلاث مستويات هي:

- ١- القراءة النمائية: وهنا يتم تدريس القراءة وفق تطورها النمائي المنتظم وضمن سرعة وخطوات محددة، وهكذا فإنه يمكن تطوير مهارات قرائية كافية لدى الأطفال من خلال تعرضهم لنشاطات مختلفة من القراءة تدريجياً بدءاً من الأحرف وانتهاءً بالجملة وحسب مراحلهم العمرية النمائية.
- ٢- القراءة التصحيحية: وفي هذا النوع يتم تصحيح العلامات السلبية في القراءة، أو ما يحدث من خلل أو اضطراب في برامج القراءة النمائية، فقد يحتاج الطفل إلى مساعدة في مهارات التعرف على الكلمة أو في فهم المفردات أو في

لصوات الحروف أو في سرعة القراءة وغير ذلك.

ويمكن اعتماد أسلوب تحليل المهمات لخطة هذا النوع من القراءة.

٣- القراءة العلاجية وهي المرحلة التي تستخدم إجراءات وأساليب علاجية معينة مع الأطفال الذين لم تتطور لديهم مهارات القراءة بالرغم من تعرضهم للقراءة المتناوبة والقراءة التصحيحية. حيث يتم التركيز في هذه البرامج على الجوانب النهائية وكذلك على الجوانب الأكاديمية الخاصة بالقراءة. ويمكننا هنا أن نقترح بعض الإجراءات العلاجية لبعض المشكلات القرائية مثل:

١- العجز عن معرفة صوت الحرف حسب الشكل:

· الاهتمام بتجويد الحرف بصوته واسمه.

- التدوين على قراءة كلمات مألوفة للطفل والتي تشمل على حركات، واستمرار النطق بها حتى يتقنها.

- عدم الانتقال من حركة إلى أخرى حتى يتقنها.

٢- عدم التعرف على الكلمات:

- تعويد التلاميذ على الانتباه المباشر إلى كل كلمة.

- عرض الكلمة مقترنة بالصورة والتدريب على قراءتها.

- تكرار التدريب على القراءة.

- إعداد بطاقات بالكلمات التي يغطي فيها الطلاب وتعليقها في الصف، وتدريب الطلاب عليها في الوقت المناسب.

٣- القراءة العكسية:

- العناية بالهمل العين أثناء القراءة وذلك عن طريق تدريبات تتبع الحروف

والإشارة بالإصبع أو وضع خط تحت الحروف أثناء القراءة

4- إضافة كلمات وحذف كلمات:

- التركيز على المعنى أثناء القراءة.

- استخدام البطاقات الخططة التي تحتوي على جملة ناقصة، وأخرى كاملة، مع الموازنة بينهما.

- القراءة أمام المعلم ومتابعة القراءة بشكل دقيق.

5- عدم فهم الملمة المقروءة:

- استخدام ملحة قرائية سهلة.

- التركيز على المعنى وتوضيحه بشكل مستمر.

- إثارة النوافع نحو القراءة.

- التدريب على القراءة باستخدام البطاقات.

2- تحسين الكتابة:

كما ذكرنا سابقاً فإنه حتى يستطيع الطفل الكتابة فإنه ينبغي أن يكون يمتلك القدرات الأولية لمحة منهية التماسق الحركي البصري، التوجه المكاني - البصري، التمييز البصري، الذاكرة البصرية، تشكيل الحروف، وضع الجسم، اليد المستخدمة في الكتابة.

وتنحصر البرامج الهادفة إلى تحسين الكتابة في أربعة أبعاد وهي:

1- مهارات ما قبل الكتابة، كمسك القلم والفرشة ورسم الخطوط.

2- مهارات رسم الحروف وتمييزها كإنتاج الحروف بشكل منفصل/ وإنتاج الحروف بشكل متصل.

3- الانتقال من الكتابة بطريقة الحروف المنفصلة إلى الكتابة بالحروف المتصلة

٤- استخدام مهارات الكتابة المتصلة كالكتابة من خلال شواض، أو من خلال التنقيط للكلمات والجمل.

ويمكننا هنا أن نقترح بعض الإجراءات العلاجية لبعض المشكلات الكتابية، مثل:

١- إمساك القلم بطريقة خاطئة

- تنبيه الطالب للطريقة الصحيحة في مسك القلم.

- التأكد من كيفية مسك الطالب للقلم من خلال مراقبتهم وهم يكتبون.

- التصحيح المستمر لطريقة الإمساك بالقلم.

٢- الخطأ في طريقة كتابة الحروف أو بعضها:

- كتابة الحرف الذي يخطئ فيه الطلاب على اللوح.

- يوجه المعلم الطالب إلى نقطة البدء عند كتابة الحرف وطريقة السير في كتابته.

- يداوم المعلم على مراقبة ورصد أخطائه الكتابية لدى الطلاب.

- عمل وسائل تعليمية توضح كيفية كتابة الحرف بحجم مناسب وبألوان.

٣- عدم وضع النقاط على الحروف:-

- تصميم بطاقات للحروف ذات النقاط والمتشابهة في الشكل (ح، ج، ح)، ويؤكد على التلاميذ للاتيها إلى النقاط وتمييزها.

- التدريب على كتابة الحروف بشكل منفصل كل حرف لوحده، ثم كتابة الحروف ذات النقاط بشكل متتابع. (يكتب حرف (ج) لوحده (٢٠) مرة مثلاً، ثم يكتب (ج) (ج) بالمتتابع (٢٠) مرة أيضاً وهكذا.

الوحدة العاشرة

استراتيجيات عامة في تدريس

فئات صعوبات التعلم

- ١- استراتيجية تحليل المهمات.
- ٢- استراتيجية تنمية القدرات (تدريب العمليات النفسية).
- ٣- الاستراتيجية الإدراكية - الحركية.
- ٤- الاستراتيجية النفس - لغوية.
- ٥- استراتيجية المواد التدريسية.
- ٦- استراتيجية تدريس (تدريب) الحواس المتعددة.
- ٧- استراتيجية التحليل السلوكي التطبيقي.



الوحدة العاشرة

استراتيجيات عامة في تدريس فئات صعوبات التعلم.

لقد ابتكر الاختصاصيون في ميدان صعوبات التعلم عدداً كبيراً من الطرق والاستراتيجيات والبرامج التي تهدف إلى معالجة المشاكل التي تعترض الأطفال ذوي صعوبات التعلم أثناء مسيرتهم التربوية والأكاديمية. ولقد ارتكزت تلك البرامج والاستراتيجيات على نظريات التعلم والمبادئ النفسية والتنمائية للأطفال، وفيما يلي عرض موجز لأهم تلك الاستراتيجيات وهي:

أولاً: استراتيجية تحليل المهمات:

لقد تلخفنا في الوحدة الثامنة إلى هذا الأسلوب بشكل موجز واستخدامه لمعالجة الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات. ويمكننا أن نستخدم هذا الأسلوب لمعالجة كافة أنواع الصعوبات الأخرى ويمكن تنفيذ هذه الاستراتيجية على النحو الآتي:

- ١- مراقبة الأخطاء التي يقع فيها الطفل وتحديدھا.
- ٢- وضع وتحديد الأهداف الخاصة بكل خطأ.
- ٣- تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة (مهارات) فرعية.
- ٤- تحديد نوع المعزز المستخدم عند إتقان المهارات الفرعية.
- ٥- بدأ التدريس بالمهارات الفرعية بالتسلسل حسب الترتيب الهرمي للمهمة -

البعد من السهل، وانتهاءً بكلفة المهمة.

يقصد بالمهمة مجموعة من المهارات النفس حركية والتي تتطلب من الفرد أن يؤديها بشكل مقبول. أما المهارة النفس حركية فهي ذلك النشاط الذي يستلزم استخدام العضلات الكبيرة أو الصغيرة، أو كليهما معاً بشكل متآزر مع الجهاز العصبي.

• متطلبات أساسية لتعليم المهمات:

- ١- عند عرض مهارة جديدة على الطلاب يجب تقديم مساعدة إضافية وتشجيع أكثر للطلاب الذين يبدؤون ببطء.
- ٢- يجب الاستفادة من ميل ودافعية الطلاب الذي يظهر عند البدء بأداء المهمة.
- ٣- يجب مراعاة الشروط التالية عند تعليم السلسلة التي تشكل المهارة:
 - أ- على الطالب أن يتعلم كل رابطة مفردة بين التأثير والاستجابة.
 - ب- أن تؤدي الخطوات في السلسلة بالترتيب الصحيح.
 - ج- أن تؤدي الخطوات في السلسلة بشكل متتابع للتأكد من تكوين الروابط بين المهارات.
 - د- التأكيد على مبدأ التكرار.
 - هـ- الانتباه إلى أن تؤدي الخطوة الأخيرة إلى النجاح مما يؤدي إلى تعزيز الفعل. (كامل المهمة).
 - و- أن يميز الطفل بين المهارات حسب ترتيبها.
- ٤- يجب اتباع التوجيهات التالية عند تعليم المهمات:

أ- تحليل المهمة بقصد تحديد القدرات البدنية النفس حركية اللازمة لأدائها وترتيب المكونات ومساعدة التلاميذ على اكتسابها.

ب- تقديم نموذج للمهمة كاملة وتحديد الروابط بين أجزاء المهارات في نفس المهارة والاهلة الأخرى ومن ثم عرضها مجزأة.

ج- تقديم توجيه لفظي للطلاب أثناء أداء المهارات.

د- تهئية المناخ المناسب لأداء المهمة.

هـ- الانتباه إلى ظاهرتي (١) التعميم: وهي الخلط بين المهارات المتشابهة (٢) التداخل: الخلط في أداء المهارة الجديدة عندما تتدخل مهارة قديمة مشابهة.

و- الانتباه عند تجزئة المهمة إلى المهارات الفرعية أن تكون متسلسلة بشكل منطقي ومتراصة (المهارات الفرعية).

ز- عدم الانتقال من مهارة إلى التي تليها حتى يتم إتقانها بشكل كلي وثباتها من إتقان المهارة فعلياً مراعاة الخصائص التالية لأي مهارة وهي:

أ- التأثير العضلي العصبي

ب- السرعة.

ج- الدقة مع السرعة.

د- التوقيت.

هـ- القدرة على الأداء مع اختلاف الظروف والأماكن.

و- تعزيز كل مهارة فرعية عند إتقانها كتغذية راجعة وكدافع أيضاً للإستمرار

حتى نهاية المهمة

٨- أن تكون المهارات الفرعية بسيطة وغير معقدة لأن هدف هذا الأسلوب هو

التجزئة نحو الأبسط وليس التعقيد

٩- التأكد من عدم وجود مشكلات غمالية خاصة عند الطفل عند استخدام هذا

النوع من الاستراتيجيات

• مثال:

تعليم طفل أن يكتب كلمات من خلال هذه الاستراتيجية فإننا نتبع

الآتي:

أ- تحديد المهمة وهي (كتابة الكلمات).

ب- تحديد التسلسل الهرمي للمهمة (وهو تجزئة المهمة):

• مهارات ما قبل الكتابة

- مسك القلم ووضع الورقة.

- إنتاج الخطوط.

- رسم الأشكال المنتظمة

• مهارات الكتابة

- إنتاج أشكال الحروف.

- إنتاج أشكال مقاطع الكلمات (با، مو، سا).

- تعلم الوصل بين الحروف.

- إنتاج الكلمات المتصلة (معيد).

- إنتاج الكلمات المتقطعة (سامي).

ج- وضع أهداف سلوكية لكل مهارة ضمن التسلسل الهرمي

- أن يحسك القلم بأطراف أصابعه وبشكل صحيح

أن ينتج خطوطاً عشوائية وخطوطاً مستقيمة عند الطلب منه ذلك

وهكذا حتى تنهي كل المهارات الفرعية ثم يتم تقديم التعزيزات المناسبة والتي تم تحديدها سابقاً سواء كانت لفظية أو رمزية أو غير هذا

ثانياً: استراتيجيات تنمية القدرات (تدريب العمليات النفسية) :

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب العلاجية الرئيسية والتي يركز على تنمية قدرات الطفل النماية كال تفكير والانتباه والذاكرة والإدراك ويقوم المعلم أو الاختصاصي العلاجي بتحديد جزءاً ثانياً معيناً ويقوم بوضع برنامج محدد لمعالجه.

ويرى معظم التربويين أن هذا الأسلوب ناجح مع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يمكن تدريب الأطفال على النظر والاستماع والمقارنة والفهم لما يسمعه أو يتكلمونه، أو يحفظونه ويتتبعون إليه. وبالتالي فإن هذه القدرات النماية سوف يتم تطويرها بشكل جيد تمهيداً لاستخدامها مستقبلاً في المهارات الأكاديمية والتحصيلية.

ويتبنى أصحاب هذا الأسلوب في العلاج فكرة أن المهارات والقدرات النماية هي المراكز الأساسية لتعلم وتطور قدرات الفرد الأكاديمية والتحصيلية. فمثلاً: إن الطفل الذي يعاني من صعوبات التمييز البصري فإنه تلقائياً سوف يعجز عن القراءة، لذا تبدأ بتدريب الطفل على تطوير قدرة التمييز البصري

لديه ثم تنتقل بشكل متسلسل إلى مهارة القراءة

ولقد وضعت الكثير من البرامج لتدريب المهارات البصرية والمهارات الحركية البصرية، والمهارات النفس لغوية، والتي تعتبر قدرات أولية يجب تدريبها وأن من أكثر هذه البرامج انتشاراً في مجال تدريب الإدراك المعرفي برامج كل من (بارش) و (فروستج) و (جتمان) و (كيفلوت)، كما تم تطوير أساليب تدريب العمليات النفس - لغوية على يد (كيرك، ١٩٨١)، و (منسكوف) و (وايزمان).

وتشابه معظم البرامج الموجهة لتدريب العمليات النفسية للأطفال كونها تشترك في التركيز على الأنشطة والمواد الدراسية، وكذلك فإنها مشتقة من حاجة الأطفال للتفصيل والتقدم الأكاديمي.

وما زال الخلاف قائماً على فاعلية هذا الأسلوب فقد أجريت عدة دراسات لتؤكد من هذه الفعالية مثل دراسة (هاميل ولارمين، ١٩٧٤)، ودراسة (هلاهان وكروكشانك، ١٩٧٣) والتي أثبتت أنه لا أثر يذكر لهذا النوع من التدريب على زيادة الأداء الدراسي.

ثالثاً: الاستراتيجية الإدراكية - الحركية:

يؤمن أنصار هذه الاستراتيجية بأن الحركة هي الأساس الأول الذي تقوم عليه المهارات لإدراكية والمعرفية، فمن طريق النمو الحركي يستطيع الطفل أن يطور مهارات حركية تساعده على التفاعل مع المواقف البيئية والاستجابة لتلك المواقف بشكل فعال، سواء كانت تلك المواقف تعليمية أو اجتماعية أو نفسية فالطفل من خلال الحركة واللمس سيكتشف البيئة حوله ويكوّن محصولاً معرفياً عن طريق إدراك مثيرات تلك البيئة.

ويعتمد تدريس فئات صعوبات التعلم حسب هذه الاستراتيجية على

تحديد مجالات القصور في المهارات الحركية والإدراكية التي تؤثر على فهم الموضوعات المدرسية والتدريب عليها. وعندما يتمكن الطفل من إتقان المهارات الحركية الأساسية فإنه سيتمكن من الربط بين المعلومات الحركية والإدراكية (كتتلمس حركة العين واليد عند أداء واجبات القراءة والكتابة).

وقد طور العالم (كيفارث) برنامجاً للتعلم الحسي والتحكم بالعين وإدراك الشكل والتي تعتبر الأساس في تعلم الأطفال الذين يعانون من صعوبات في مهارات الإدراك والحركة. وهذا البرنامج يشتمل على أربع نقاط وهي:

١- التدريب على السوح: بهدف اكتساب الطفل المهارات الحركية الأساسية اللازمة للكتابة. بداية الحريشة ثم عمليات التتبع باستخدام الأصابع، والتسخين، ثم الكتابة.

٢- تدريب الإحساس الحركي: بهدف المحافظة على توازن وضع الجسم، وذلك من خلال المشي على ألواح التوازن وقمارين تحريك المراهقين والسائقين والوسط.

٣- التحكم بحركة العين: وهنا يتم التدريب على التحكم بحركة العين عن طريق تمرينات عددة لعين واحدة، أو للعينين معاً وكذلك التدريب على تثبيت الذراعين وتحريك العينين والعكس.

٤- إدراك الشكل: ويتم التدريب على إدراك الشكل من خلال أنشطة متنوعة مثل تجميع الصورة المفصولة والتعرف على الشكل الكني بدلاً من الأجزاء البسيطة وتدريبه على تقليد التماذج التي تقدم إدراك الشكل.

وابعاً: الاستراتيجية النفس - نفوية:

يؤكد أصحاب هذه الاستراتيجية في معالجة صعوبات التعلم، إن

الصعوبات النفس لغوية مرتبطة بالقصور الوظيفي في الأداء اللغوي ولهذا فقد اهتموا بالطريقة التي تتكون فيها المعلومات لدى الطالب وبكيفية استخدام هذه الطريقة في تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولقد قام (كيرك وآخرون، ١٩٦٨) بتطوير أسلوب لمعالجة قصور اللغة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعتمد على تحليل القدرات النفس - لغوية ثم يتبع ذلك المعالجة والتدريب، وعليه فقد قاموا بتطوير اختبار الينيوي للقدرات النفس - لغوية لهذا الغرض.

لما (جونسون ومايكليست) فقد قاموا بتطوير الأسلوب النفس عصبي للتعامل مع القصور اللغوي عند الأطفال، حيث يرتكز هذا الأسلوب على المفهوم النظري الذي يقول بأن الدماغ يتكون من أنظمة شبه مستقلة كالنظام السمعي أو البصري والتي تعمل بصورة شبه مستقلة عن بعضها البعض وأحياناً تعمل بشكل متكامل، وأحياناً تعمل بشكل متبادل، ولذا فهناك ثلاثة أنواع من التعلم هي:

أ- التعلم الناتج عن نظام عصبي مفرد مثل التمييز السمعي.

ب- التعلم الناتج عن التحول من نظام عصبي لآخر. كالانتقال من الاعتماد على الرمز البصري ثم الانتقال إلى الربط السمعي كالنظر إلى الحرف ثم التطق به.

ج- التعلم المتكامل، حيث تعمل كافة الأنظمة بشكل متكامل، مما يساعد الطفل على تحويل الخبرات إلى رموز يستخدمها لأغراض معينة كالتمييز كأن يفهم الطفل ما يقرأ.

ويقترح (جونسون ومايكليست) لإجراءين في علاج القصور اللغوي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم هما:-

١- تحليل أنظمة التعلم النفس عصبية (نظام عصبي حسي مفرد التحول من نظام عصبي لآخر، التعلم المتكامل).

٢- تحديد نوع قصور التعلم وذلك من خلال تتابع عملية التعلم (الإحساس، الإدراك، التصور، المفاهيم، الرمزية)، وتحديد مجالات القصور في مهارات اللغة كالقراءة والكتابة واللغة المسموعة، أو الحساب.

خامساً: استراتيجيات المواد التدريسية:

ويقع الواجب الأكبر في هذه الاستراتيجية على المعلم، حيث أنه يجب عليه أن يكون قادراً على تقسيم محتوى المنهج إلى أجزاء صغيرة وعلى شكل خطوات صغيرة منتظمة متسلسلة تسلسلاً منطقياً معتمدة كل خطوة على التي سبقتها، مراعيًا العناصر التي يشملها محتوى المنهج الدراسي والعمليات اللازمة للتحايز.

وحتى تحقق هذه الاستراتيجية أكبر فائدة ممكنة فإنه على المدرس أن يكتشف من خلال التشخيص نقاط الضعف لدى الطالب حتى يتعرف إلى نقطة البداية التي يبدأ منها المتعلم في تنفيذ استراتيجية العلاج هذه.

وعلى المعلم أيضاً أن يسأل نفسه سؤالين هامين قبل وضع برنامج العلاج وحيداً-

أ- ما هي الواجبات التي يجب على الطالب أن يتعلمها؟

ب- ما هي المهارات المطلوبة من الطالب أن يتقنها قبل البدء بتعلم تلك الواجبات؟

إن الإجابة على هذين السؤالين يعبران عن فهم المدرس لعمله، ويساعدانه على وضع الأهداف الفرعية وكذلك مساعدته على تحليل محتوى

المتهاج إلى أجزاء فرعية منطقية متسلسلة.

ويمكن للمعلم أن يلجأ إلى التعليم الاستراتيجي في تدريس اللغة أو الرياضيات، حيث يقوم هذا الأسلوب على تعليم الطلبة كيف يعالجون المعلومات وكيف يفكرون تفكيراً مستقلاً وفعالاً، بمعنى التركيز على الطرق المعرفية في التعلم ودفع الأبطال للتفكير. والإنتاج الذاتي.

وتجر هذه الاستراتيجية في ثلاثة مراحل:

أ- التهيئة للتعلم.

ب- تقديم المحتوى.

ج- التطبيق أو الإعمال.

وفيما يلي مثال لتطبيق هذه الاستراتيجية:

«نريد تدريب الطلاب على حل مسألة طرح من ثلاثة منازل»

أ- التهيئة للتعلم:

تهدف هذه المرحلة إلى تنشيط المعرفة (الخبرات) القبلية وتركيز اتجاه التعلم وإثارة الانتباه والاهتمام.

وفيها يقدم المعلم مسألة مشابهة حيث يطلب من الطلاب حل المسألة التالية: مع أحمد ٢٥ قرشاً أراد أن يعطي اخته ٤٢ قرشاً. فكم قرشاً أصر يحتاج ليحقق هدفه؟

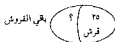
ثم تنشيط خبرات الطلاب السابقة بالمسألة التالية:

ما هو هدف أحمد؟

هل حقق أحمد هدفه؟

هل يستطيع أحدكم أن يرسم صورة تمثل هذه المسألة.

قد يرسم البعض هذا الشكل



ما الذي علينا أن نجده؟

كيف نجد الجزء الآخر إذا عرفنا العدد الكلي وأحد الجزئين؟

هل توجد طريقة لحل هذه المسألة؟

وعلى المعلم هنا أن ينتبه إلى الأخطاء المفاهيمية، فقد يفكر بعض الأطفال أن عليهم أن يجمعوا العددين فلئلا منهم أن هذه المسألة موقف جمع $(٢٥ + ٤٢)$. ثم يتم توجيه الطلبة إلى أنها مسألة طرح $(٤٢ - ٢٥)$ وعلى المعلم أن ينتبه خطأ العكس المفاهيمي $٢ > ٥$ ولا يجوز عكس الطرح.

$$\begin{array}{r} - ٤٢ \\ ٢٥ \\ \hline ٢٣ \end{array}$$

وأنه لا توجد أعداد كافية في (٢) لنأخذ منها (٥).

وعندها يتوصل الطالب إلى الحل الصحيح.

ثم نقوم بتركيز التعلم بتوسيع الهدف إلى طرح عدد من ثلاثة منازل بنفس المسألة

« مع أحمد (٣٢٥) قرشاً ويريد أن يعطي أخته ٦٤٢ قرشاً فكم قرشاً يحتاج ».

ونترك للطلاب حل المسألة لوحدهم مع مناقشتهم أثناء الحل.

ب- تقديم المحتوى:

وهنا نضع المثالين

$$\begin{array}{r} - ٤٢ \\ ٣٢٥ \\ \hline \end{array}$$

ونطلب من الطلاب أن يحددوا أوجه الشبه والاختلاف بين المسألتين مع التركيز على كيفية الحل في خانة الآحاد والعشرات والمئات بالاستعانة بالمكعبات والأدوات البسيطة في الطرح والجمعاد وغيرها، مع إعطاء أمثلة أخرى ومتنوعة لنفس الأرقام مع تبديل مواضعها في الخانات

$$\begin{array}{r} - ٤٨٦ \\ ٢٥٣ \\ \hline \end{array}$$

للتأكد من فهم الطالب لفكرة قيمة العدد في الخانات المختلفة.

ج- التطبيق / الإدماج / التعميم:

في نهاية كل درس أتيح الفرصة للطلاب للمشاركة والنقاش فيما تعلموه وأطلب منهم أن يلخصوا ويحددوا:

- التمارين الأكثر صعوبة.

- أسباب صعوبة التمارين وأين تكمن هذه الصعوبة.

- أسهل الطرق للحل كما يتوقعونه.

وبعد التأكيد على فهم الدرس من خلال النقطة التي لخصها الطلاب سابقاً.

سادساً : استراتيجيات تدريس (تدريب) الحواس المتعددة :

ويقصد بهذه الاستراتيجية أن يقوم المعلم أو المدرب بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريسه على المهارات أو تدريسه مستعيناً بالوسائل التعليمية المرتكزة على الحواس السمعية أو البصرية...

ويرتكز هذا الأسلوب على مبدأ أن الطفل سوف يكون أكثر قابلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة واحدة من حواسه في تعلمه:

« ويعتبر أسلوب (فرنالد Fernald) المسمى بأسلوب (VAKT) نموذجاً هذه الأساليب حيث (V) تمثل البصر Visual و (A) تمثل السمع Auditory و (K) تمثل الإحساس بالحركة Kinesthetic و (T) تمثل اللمس Tactual. في الخطوة الأولى من هذا الأسلوب يحكي الطفل قصة للمدرس، ثم يقوم المدرس بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة ويطلب من الطفل أن ينظر إلى الكلمات (البصر)، ثم يستمع إلى المدرس عندما يقرأ هذه الكلمات (السمع) ثم يقوم الطفل بقراءتها (النطق) وأخيراً يقوم بكتابتها (اللمس، الإحساس بالحركة). (السرمقاري، سيال، ١٩٨٧، ص ٥٤).

سابعاً : استراتيجية التحليل السلوكي التطبيقي :

وهو اعتماد أسلوب تعديل السلوك في معالجة المشاكل السلوكية التي تطف عائقاً أمام تقدم الطفل أكاديمياً مثل مشاكل النشاط الزائد وتشتت الانتباه، ولقد لجأ (هيويت) إلى أسلوب التعزيز الرمزي لمعالجة مشكلة تشتت الانتباه في اللغة والحساب حيث يقوم من خلال أسلوب تحليل المهام بتدريب الطفل على الانتباه كأول خطوة ثم يقوم بإعطائه (فيشفت) يمكن استخدامها لاحقاً بقطع من الحنوى إذا استمر بالانتباه إلى كافة مراحل المهمة.

ولقد تم تعديل هذا الأسلوب (تعديل السلوك الظاهر) ليصبح قاصراً على التعامل مع السلوك الخفي أو الضعيف (سلوك التفكير المعرفي)، ويحتر استعمل قوانين تعديل السلوك في تعديل تفكير الفرد اسماً حديثاً وأسلوباً يتوقع له النجاح في معالجة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك لأنه:

أ- يؤكد على المباشرة الذاتية وذلك لأنه يُشرك الطفل في تدريب نفسه، وهو بهذا يساعده على تحفي السلبية والقصور في التعلم

ب- يزود الطفل بطرق تعلم خاصة لحل المشكلات.

ج- يناسب في معالجة مشاكل تشتت الانتباه والإنذاع.

ويرتكز متحي تعديل السلوك على الأمس التالية:

١- السلوك تحكمه قواعده أي أنه يجب الاهتمام بالثبرات البعدية كالتعزيز لأنه يؤدي غالباً إلى تكرار السلوك المرغوب به وكذلك العقاب الذي يؤدي إلى التخلي من السلوك غير المرغوب فيه وعدم تكراره

٢- التركيز على السلوك المقابل للملاحظة المباشرة للقيام بقياسه بدقة علمية، والتحقق منه في كافة مراحل تعديله.

٣- التعامل مع السلوك على أنه المشكلة وليس عَرَضاً من أعراضها.

٤- السلوك غير المقبول يخضع لنفس قوانين السلوك المقبول.

٥- سلوك الإنسان ليس سلوكاً عشوائياً بل سلوكاً هادفاً.

٦- السلوك الإنساني متعلم وقابل للتعديل.

٧- أن تعديل السلوك منهجية تجريبية إجرائية واقعية.

وإن من أهم أساليب تعديل السلوك المعرفي أسلوبين هما:

١- أسلوب التعلم الذاتي:

وفيه يقدم المعلم نموذجاً حياً يتضمن استخدام طرق خاصة للتعامل مع المشاكل، ويطلب من الطالب أن يقوم بملاحظته ثم تقليده

٢- أسلوب مراقبة الذات:

وفيه يطلب من الطالب أن يقوم بمراقبة سلوكه هو معتمداً على إجراءات معينة بغض النظر عن كون هذا السلوك ملائماً أم غير ملائم، فمثلاً يطلب من الطالب أن يحدد عدد المرات التي يصرف فيه انتباهه لشيء آخر في الغرفة أثناء القيام بـغذاء واجباته المدرسية ثم يطلب منه أن يحاول تقليل تلك المرات وأن ينتبه لواجباته أكثر.

وفي ختام هذه الوحدة لا بد من الإشارة إلى مفهوم غرفة المصادر: وهي عبارة عن غرفة تتواجد فيها وسائل تعليمية وأدوات مساندة لتدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل جزئي في مدرسته بالإضافة لتعلمه النظامي في صفه.

وتتعلق فكرة هذه الغرفة من أنه لا يجب إهمال نقاط القوة لدى الطفل كونه يعاني من عجز في جوانب معينة كالقراءة والكتابة والحساب وأن وجود الطفل في مدرسته وفي غرفة المصادر لوقت معين سوف يساعده على التفاعل مع مجتمعه المدرسي ويرفع من قدراته.

وتحتوي غرفة المصادر عادة على:

١- أدوات واختبارات لتشخيص جوانب القصور لدى الطفل وتحديد طبيعة العلاج المطلوب.

٢- طرق تدريس تناسب طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الطفل.

- ٣- مواد تعليمية تناسب طبيعة طرق وأساليب التدريس.
- ٤- تدريس الأطفال في مجموعات يراعي فيها نوع ودرجة الصعوبة.
- ٥- أنشطة وأدوات تعليمية تثير إهتمام المتعلم وتضمن تفاعله.
- ٦- جداول تنظيم اللمة التي يقضيها كل طفل في صفه وفي غرفة المصادر.
- ٧- التخطيط والتعاون بين مدرس المصادر ومدرس الفصل العائلي.

الوحدة الحادية عشر

الأسرة وصعوبات التعلم

- ١- دور الأسرة في صعوبات التعلم والتعامل معها.
- ٢- تكيف الوالدين للمشكلة.
- ٣- إرشاد الوالدين وتدريبهم.
- ٤- دور الأسرة في تقديم الخدمات والأنشطة.
- ٥- العلاقة بين الأسرة والمدرسة (الوالد والمعلم).



الوحدة الحادية عشر

الأسرة وصعوبات التعلم

١- دور الأسرة في صعوبات التعلم والتعامل معها :

تؤكد معظم النظريات الحالية على أن للأسرة دور هام وفَعَل في معالجة مشكلة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولذا فقد بدأت تركز على تدريب أهلي الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر من التركيز على الأطفال أنفسهم، وينبع ذلك من قناعة التربية الحديثة بأن التوازن النفسي للأهل - بعد مرورهم في موجة من الألم والحزن والتوتر النفسي - هو العنصر الحاسم في تكامل الخدمات العلاجية المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وللأسرة دور مهم في مساعدة طفلهم في حل مشكلاته بل على الأكثر عليهم أن يشاركوه في حلها، لذا يجب إبلاغ الأهل بشكل مستمر بضرورة مشكلاتهم في جميع القرارات المتعلقة بالطفل وبخاصة في السنوات الأولى من عمره، فلقد أثبتت جميع الدراسات إلى تفوق دور الأسرة في التأثير على الطفل في السنوات الأولى من حياته أكثر من المدرسة، كما أن الدراسات أثبتت أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر تهتم اعتماداً فعلياً بتربيتهم يحققون أكثر نجاحاً في التغلب على مشكلة صعوبات التعلم.

ويمكن تلخيص دور الأسرة في الأبعاد التالية:

- ١- ملاحظة الطفل: ويقصد بملاحظة الطفل ضرورة أن يتابع الأهل تقدم طفلهم بشكل مستمر سواءً من سنوات ما قبل المدرسة أو السنوات الأولى من الحياة المدرسية للطفل، وأن لا يترددوا في السؤال عن أي ملاحظة تعترض سير

طفولهم النمائي أو الأكاديمي.

٢- تقييم الطفل: ويكون ذلك بملف الفسار في أن يخضع الطفل إلى اختبارات تقييمية للتأكد من وجود مشكلة صعوبات التعلم لديه، وفي نفس الوقت إعطائه المعلومات الصحيحة والدقيقة والواقعية للمشخصين لمساعدتهم في دقة تشخيص الطفل.

٣- أخذ القرارات الإيجابية فيما يخص مصلحة الطفل بعد ظهور نتائج التشخيص، فالقرار المنسب يكون في أن يلتحق الطفل بالبرامج التربوية العلاجية الخاصة بصعوبات التعلم، وعلى الأهل أن يدعموا قرارهم ذلك بكتاب خطي يوضح في ملف الطفل العلاجي ليشاركوا في تحمل مسؤولية طفلهم.

٤- تقييل طفلهم: ويظهر ذلك في اتجاهين رئيسين:

أ- مساعدة الطفل في تحطيم مشكلته بشكل مستمر ودون ملل أو قنصر، ومساعدته في واجباته الأكاديمية

ب- عدم معاتبة الطفل على تقصيره وتحمله المسؤولية في انخفاض تحصيله الدراسي، بل على العكس محاولة التخفيف عنه وتقليل توتره النفسي حتى لا يدخل في الإحباط وبالتالي نزاع المشكلة تعقيداً، وأن لا يخسوا طلقاته الكريمة فيه وأن لا يطالبوه بما لا يستطيع.

٥- الإلتحاق بدورات تساعد على فهم المشكلة التي يعاني منها طفلهم، بحيث يتعرفون على الإجراءات والوسائل والأساليب التي تعينهم على مساعدة طفلهم وكذلك التعرف على المراحل التي يمر فيها طفلهم وأهم سماتها وكذلك التعرف على أنواع البرامج المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٦- التعاون الكلي بينهم وبين الأهل وأخصائي التربية الخاصة ويكون ذلك في متابعة وتنفيذ الخطة التعليمية المقررة من المدرسة، وتنفيذ أية تعليمات

أخرى موجبة لهم من المدرسة أو الاختصاصي والتي من شأنها مصلحة الطفل في صعوبات التعلم.

٢- تكيف الوالدين للمشكلة:

إن أكثر ما يضيق الأهل هو الاتجاهاً السلبية التي يجذبونها من الآخرين، مما يجعلهم يسارعون لوضع ابنهم في أي مؤسسة خاصة تؤويه ورفض النظر عن أحاسيس ومشاعرهم، والوحدة والحرمان اللذان سوف يشعر بهما الطفل بعد ذلك وقد تسيطر روح الأنانية والنجل عليهما فيحاولان الهروب من مشكلة ابنهما بأي وسيلة ممكنة.

وتختلف مشاعر الأسر نحو طفلهم المعوق من أسرة إلى أخرى، ولقد حدثت (ألتنصر، ١٩٩٣) تلك المشاعر بالآتي:

« ١- الإنكار: عدم التصديق بوجود المشكلة ورفض تقبل الحقيقة.

٢- مرحلة الشعور بالذنب: وهو اعتقاد الأهل بأنهما سبب المشكلة، وذلك بعد تقبلهم لمشكلة ابنهما.

٣- مرحلة الاكتئاب: وهو الإحباط المصاحب للاكتئاب النفسي وذلك لشعور الأهل بعجزهم عن مساعدة طفلهم.

٤- مرحلة الغضب: وهي على مستويين:

أ- الغضب المصحوب بالتسؤل:

ب- الغضب المصحوب بالشعور بالعار والحزي ووضع اللوم على الغير.

ج- المسامحة: وهو التضرع إلى الله للمساعدة في علاج الطفل» (ص: ١٠٠-١٠٢).

ولقد بينت كثير من الدراسات أن ٤٥٪ من الآباء يتقبلون أطفالهم وأن ٣٨٪ فهم يحمونهم حماية زائدة ومفرطة وأن ١٧٪ لا يهتمون بهم أو يرفضونهم.

وقد لوحظ أن مواقف الأسر إزاء أبنائها المعوقين أكثر تطرفاً من مواقفها نحو أبنائها الأسوياء، ولذلك فإن الأسر تمر بفترات صعبة من القلق والخيرة والتذبذب مما يؤثر على كيانها وصحتها النفسية، ويؤدي إلى عدم استقرارها عاطفياً.

ولكي نساعد الأسر على التكيف مع مشكلة طفلهم الذي يعاني من صعوبات التعلم، فلا بد أن نبذل جهداً وطنياً مشتركاً متمثلاً في:

أ- حملات توعية من قبل وسائل الإعلام المختلفة المسموعة والمرئية والمقروءة وهي لوحدها غير كافية.

ب- اهتمام المؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتها في مشكلة صعوبات التعلم من حيث وضع البرامج وتنفيذها، وتحويل الاهتمام بمشكلة صعوبات التعلم من العمل العشوائي إلى العمل الموجه.

ج- تفعيل دور المؤسسات والمنظمات والجمعيات ذات العلاقة بالإعاقة والتي تقدم برامج علاجية وإرشادية للأطفال والأهل بما يسهم في تكيف الأسر مع مشاكلهم وبشكل عام فلا بد من التخطيط وانتهاج الطرق العلمية في تغيير الاتجاهات السلبية لدى أسر المعوقين لأنه بمقاومة الاتجاهات السلبية نحو المعوقين فإن ذلك يمهّد الطريق لتي تقبل الطفل في صعوبات التعلم ويساعده على تقبل ذاته وتقبل إعاقته مما يسهل دمجّه في المجتمع بعد حصوله على برامج تربوية خاصة. وعند تحقيق ذلك فإننا نكون قد حققنا هدفاً كبيراً وهو مساعدة الأهل على التكيف مع مشكلة أبنهم الذي يعاني من صعوبة في التعلم.

٢- إرشاد الوالدين وتدريبهما :

يواجه الوالدين اللذين يعانيان من وجود طفل معوق ضمن أسرتهن كثير من المشكلات منذ ولادة الطفل وحتى دخوله المدرسة وحتى بعد إنهائهما وهذه المشكلات تقودهم إلى كثير من الإضطرابات النفسية مما يؤثر على صحة الأسرة النفسية وينعكس على المعوق نفسه.

ويتشكل علم فإن استجابات الوالدين النفسية - وخاصة الأم - تتأثر بدرجة كبيرة بصحة الوالدين النفسية وتضجعهما الإنفعالي، فعندما يتعرضان لوقف غير مألوف ويجدان نفسيهما أمام مشاكل لا يستطيعان حلها ولا يجدان لها جواباً مقنعاً، فلا بد هنا من التدخل المباشر من الآخرين وخاصة المختصين في مجالات التربية الخاصة.

ومن التساؤلات التي تحتاج إلى مساعدة الأهل في فهمها وحلها أي علاج ألجأ إليه؟ كيف سيدخل إبنى المدرسة؟ ماذا سيحدث عندما يكبر إبنى؟ ماذا سأفعل لو واجهتني مشكلة الآن؟ وعليه فإن الدور الذي يلعبه الأخصائيون يتمثل في:

١- تدريب الأهل على الاستخدام الفعّال لمهارات التواصل والتحدث مع الأسر الأخرى، وذلك بهدف تباطؤ الخبرات بين الأسر، وكيف استطاعت بعض الأسر التعامل مع طفلهم ذي صعوبات التعلم.

٢- تدريب أهالي الطفل ذو صعوبات التعلم، وتدريب مدرسي الطفل على استخدام المبادئ الرئيسية في التواصل فيما بينهم، لكي تكون الممارسة أكثر فعالية. ويتضمن التدريب على مهارات الملاحظة والاستماع وتوضيح وتفسير ما يقوله الأهل، وكيفية التعامل مع مشاعرهم واستجاباتهم الذاتية وتقرير ما يودون إبلاغه للأهل بالطريقة المناسبة.

٣- توعية الوالدين بمختلف مسببات الإعاقة سواء كانت وراثية أو بيئية، والتي سببت إعاقة طفلهم، كما يجب إرشادهما بإمكانات العلاج وحلوله.

٤-حث الوالدين وتشجيعهما على اتخاذ القرارات ايجابية نحو طفلهم وتقبله كما هو، وأن لا يلقوا الأمل في معالجة طفلهم وأن يتابعوا تحسنه خطوة خطوة، وأن يحاولوا تغيير التبعات السلبية - إن وجدت - مثل الشعور بالإثم والحزن والعار نحو ابنهم المعوق.

٥- تزويد الوالدين بكافة المعلومات اللازمة حول انعكاسات الإعاقة على مو

طفلهما بكافة جوانبه، وكذلك إرشادهما عن حاجات إيهما النفسية
والثريوة والتعليية.

٦- توفير عنصري الأمل والتفاؤل في حيلة الأسرة فهما شرطان أساسيان لنجاح
البرامج العلاجية الخاصة بطفلهما ينض النظر عن شلة حالة طفلهما.

٧- توعية الوالدين وتعريفهما بالحقوق والامتيازات التي تمنحها القوانين
والتشريعات لطفلهما المعوق ولهما.

وأه لمن الجدير بالذكر ههنا أنه لا بد من تدريب الأهل على:

١- فهم أبعاد البرامج العلاجية الخاصة بطفلهما.

٢- متابعة تنفيذ البرنامج مع طفلهما.

٣- تنفيذ الأجزاء الخاصة بهم في البرنامج العلاجي.

٤- ملاحظة انعكاسات البرنامج في سلوك أطفالهم وإبلاغ أخصائي التربية
الخاصة بذلكه ليتم تعديل البرنامج.

٥- تدريب الأهل على بعض المهارات التي يمكن أن تتم تنميتها عند طفلهما من
خلال التدريب المباشر أو من خلال اللعبة.

ولقد ذكرت (أنضر، ١٩٩٣) بعضاً من الألعاب التربوية التي تم اختيارها
وتنظيمها بشكل مفيد للمعلمين وللأهل، وهي تنمي مجموعة من الخواص:
«اللعاب خنارة في تنمية البصر، مثل: اكتشاف الشيء المختفي أو المضاد رسم
الطين والقلمين على الورق وتلوينهما وتجميع الصور أو أجزاء الصور. اللعب
بالكرة اللعب بالألوان، قص الصور من مجلات، عمل اللعبة، العاب خنارة في
تنمية السمع، مثل: إشارات المرور (وتؤكد على الربط بين ما يسمع وما يسللك).
وكذلك لعبة دولية الصحن، وكذلك لعبة تحسرك- قفص العلب خنارة في تنمية
حاسة اللمس، مثل: اكتشاف الأشياء عن طريق اللمس. التمييز بين أنسجة

القماش، الذعان بالأصابع، اللعب بالرمل الرطب وصنع أشكال منه الذعب بثلاث
لتوضيح مفهوم البرودة والسخونة، ألعاب مختارة في تنمية حاسة اللمس مثل:
التمييز بين أنواع الطعام، الصحن المسحور، ألعاب لتنمية حاسة الشم، مثل:
التمييز بين الروائح المختلفة التحرز للشمي المختلف عن طريق الشم،
استخراج الشيء عن طريق رائحته عند الطلب منه ذلك» (ص: ١٠٨-١٢١).

٤- دور الأسرة في تقديم الخدمات والنشاطات:

كما أسلفنا سابقاً فإن الأسرة تلعب دوراً هاماً في تقديم الخدمات والنشاطات
لأطفالها الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتتركز هذه الخدمات والنشاطات
في الجوانب التربوية والاجتماعية والتعليمية والنفسية فالوالدين دور بارز في
تحلج البرامج التربوية والتعليمية وهما جزء لا يتجزأ من تلك البرامج، علما أن
إشراك أطفالهم في النشاطات الاجتماعية يعزز من ثقة أطفالهم بأنفسهم وينفعهم
إلى التغلب على كافة مشاكلهم النفسية التي نتجت عن إعاقاتهم، ومن المعروف كم
هي ضرورية ثقة الفرد المعوق بقدراته والتي تعتبر إحدى دوافعه نحو التقدم
والنجاح، وخاصة الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم.

وعلى الأهل أن يؤمنوا بدورهم في علاج أبنائهم الذين يعانون من
صعوبات التعلم فهم الذين يقضون أوقا مع أطفالهم وهم الذين
يستشعرون عن قرب حاجات أطفالهم العائلية والنفسية وهم الذين في نهاية
المطاف يجربون على التعامل مع مشكلة طفلهم والتكيف معه.

٥- العلاقة بين الأسرة والمدرسة:

يمكن أن تكون العلاقة بين الأسرة والمدرسة بالنسبة للطفل المعوق إما
علاقة إيجابية أو علاقة سلبية، كما أن للأسرة دور مهم وفاعل في تقديم الخدمات
والنشاطات التي من شأنها مصلحة المعوق وتقدمه - كما ذكرنا -.

وعلى كافة الأحوال يمكن الوصول إلى علاقة إيجابية فعالة بين الأسرة والمدرسة من خلال ما يلي:

١- توعية الوالدين وأفراد الأسرة من خلال اللئقيات والمحاضرات والدروس التي من شأنها أن تغير من اتجاهاتهم وقيمهم ونزلهم معرفة بطرق تربوية ملائمة.

٢- القيام بالزيارات المنزلية لبدء الإتصال الإيجابي مع الأسرة، ويمكن تنظيم مجموعات للأهل، بحيث تجتمع بشكل دوري لكي تبني برامج النوعية والتثقيف التي هي مثار للنقاش الجماعي.

٣- استدعاء الأهل والأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى المدرسة الخاصة بهدف التعرف على مشاكلهم معاً وتبادل وجهات النظر، وإعطاه النصيح والإرشاد لهم، وتحديد مهمات كل طرف وحقوقه، وتعاونهم على تحقيق الأهداف الإيجابية للطفل.

٤- التنسيق بين المدرسة وأولياء الأمور، لإعداد برامج خاصة لأولياء الأمور لتربية أطفالهم ذوي صعوبات التعلم والتعامل معهم بالشكل الصحيح وذلك حسب طبيعة إعلقتهم، وهذا من شأنه أن يجعل علماً كبيراً من أولياء الأمور يساهمون بشكل فعّال في تنفيذ البرامج التربوية لأبنائهم في سن مبكرة.

٥- يجب على إدارة المؤسسات والمراكز والمدارس التي يتواجد فيها أطفال ذوو صعوبات تعلم أن تؤهل المدرسين للقيام بمهارات الإتصال وتنتائج التقييم والبرامج التعليمية مقدار تقدم الطفل.

٦- يمكن أن توفر الأسرة خدمات مساعدة بالتعاون مع المدرسة والمدرسين، وذلك كي يتمكن الأطفال ذوي صعوبات التعلم من البقاء في الأوساع التربوية، ويتضمن ذلك الخدمات الإرشادية والنفسية والاجتماعية.

المراجع

- أنخضر، فوزية (١٩٩٧)، الثقافة الحاضرة دار عالم الكتب: الرياض
- أنخضر، فوزية (١٩٩٣)، المدخل إلى تعليم ذوي الصعوبات التعليمية والموهوبين، مكتبة التوبة: الرياض.
- بلقيس، أحمد مرعي، توليف (١٩٧٣): الميسر في علم النفس التربوي دار الفرقان: عمان.
- جونز، بيه. وآخرون (١٩٨٧) التعليم والتعلم الاستراتيجيات ترجمة الدكتور عمر الشيخ منشورات جمعية الاشراف وتطوير المناهج.
- الروسان، فلزوق (١٩٩٩)، ميكولوجية الأطفال غير العائليين: عمان.
- الروسان، فلزوق سالم، ياسر، صبحي، تيسير (١٩٩٤)، برنامج التربية: رعاية ذوي الحبلات الخاصة منشورات جامعة اقدس المفتوحة: عمان.
- السرطاوي، زيدان، مسيلم، كمال (١٩٨٧)، العالمون أكاديمياً وسلوكياً دار عالم الكتب: الرياض.
- علس، عبد الرحمن، توفيق محي الدين (١٩٨٣)، المدخل إلى علم النفس دار الفكر: عمان.
- إبراهيم، قاسم، ورقة بعنوان صعوبات التعلم السبب والظاهر: عمان.
- كيرك وكالفانت (١٩٨٨)، صعوبات التعلم الأكاديمية والتأهيلية ترجمة د. زيدان السرطاوي د عبد العزيز السرطاوي مكتبة الصفحات اللحية: الرياض.
- المايجي، حلمي (١٩٧٠)، علم النفس المعاصر دار النهضة: بيروت.
- نشواتي، عبد المجيد (١٩٨٤) علم النفس التربوي، دار الفرقان ودار الرسالة: عمان.
- وليامز، ليندا (١٩٨٧)، التعليم من أجل العقل في إشبائين ترجمة خبراء معهد التربية التابع للأزوا/ اليونسكو.
- صالح، يوسف ورقة بعنوان خصائص الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية: عمان.

أساسيات صعوبات التعلم



1241225



دار النشر: دار النشر
الكتاب: أساسيات صعوبات التعلم
العدد: 1241225

الكتاب: أساسيات صعوبات التعلم
العدد: 1241225
الكتاب: أساسيات صعوبات التعلم
العدد: 1241225

